



Hugg Maarit & Kortesalmi Paula

“Yhdessä olemme ja näemme enemmän” – varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien
käsitteitä yhteisopettajuudesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Yhdessä olemme ja näemme enemmän” – varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta (Maarit Hugg ja Paula Kortessalmi)

Pro gradu -tutkielma, 79 sivua, 6 liitesivua

huhtikuu 2021

Tausta ja tavoitteet. Yhteisopettajuus on yksi yhteistyön toteuttamisen muoto. Se voidaan määritellä kahden tai useamman opetusalan ammattilaisen samassa fyysisessä tilassa monimuotoiselle oppilasryhmälle antamaksi opetuksesi. Yhteisopettajuuden merkitys on korostunut inklusiivisen kasvatustajattelen yleistyttyä. Yhteisopettajuutta on tutkittu varhaiskasvatuksen puitteissa opetuksen eriyttämis- ja muokkaamistoimien, opettajien keskinäisten suhteiden ja hyödynsaajien näkökulmista. Tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa kokonaiskuva yhteisopettajuuskokeiluun osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) ja varhaiskasvatuksen opettajien (VO) yhteisopettajuuskäsityksistä ennen yhteisopettajuuskokeilun käytännön toteutusta sekä kokeilun aikana.

Toteutus. Tutkimus toteutettiin kysely- ja haastattelututkimuksena. Kyselyyn osallistui seisemän varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja seisemän varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastattelut toteutettiin VEO:n ja VO:n työparihaastatteluina (n=3). Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista analyysia ja lähestymistapaa.

Tulokset. Tutkimustulosten mukaan yhteisopettajuus on VEO:n ja VO:n yhteistä lasten tarpeisiin perustuvaa toiminnan suunnittelua, toteutusta, arviointia ja kehittämistä, missä hyödynnetään kummankin opettajaryhmän ammattitaitoa eri työmuotoja soveltaen ja kokopäiväpedagogiikka huomioiden. Yhteisopettajuuden koettiin sopivan VEO:ien työnkuvaan, kunhan yhteisen suunnittelu-aika, VEO-resurssin riittävyys, työnkuvan ja tehtäväkentän uudelleen tarkastelu sekä riittävä henkilöiden yhteensopivuus toteutuvat. Yhteisopettajuudesta opettajille koituvia hyötyjä olivat mahdollisuus uuden oppimiseen ja uusiin rooleihin, erityispedagogisen osaamisen saatavuus, yhteistyön ja vuorovaikutuksen tehostuminen sekä henkisen hyvinvoinnin lisääntyminen ja työskentelyolosuhteiden paraneminen. Yhteisopettajuudesta lapsille koituvia hyötyjä olivat mahdollisuus saada yksilöllistä tukea, vuorovaikutuksen tehostuminen sekä VEO:n erityispedagogisen osaamisen hyödyntäminen. Yhteisopettajuuden toteuttamisen haasteet liittyivät moninaisuuteen, opettajien välisiin suhteisiin, asenteeseen ja sitoutumiseen sekä käytännön järjestelyihin, erityisesti yhteisen suunnitteluaajan järjestymiseen.

Johtopäätökset. Varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuus tulee nähdä yhteisesti suunniteltuja opetushetkiä laajemmin, kaikessa päivän toiminnassa tapahtuvana yhteistyönä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti VEO:n työnkuvan kehittämässä ja yhteisopettajuuden jalkauttamisessa varhaiskasvatukseen.

Avainsanat: yhteisopettajuus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatus, fenomenografinen tutkimus

University of Oulu
Faculty of Education

” Together we are and see more” – early childhood education teachers’ and early childhood special education teachers’ perceptions about co-teaching (Maarit Hugg & Paula Kortessalmi)
Master’s thesis, 79 pages, 6 appendices
April 2021

Background and objectives. Co-teaching is a way to implement collaboration. It can be defined as teaching given in a single physical space by at least two or more teaching professionals to a diverse group of students. The meaning of co-teaching has been highlighted with the more recent generalization of inclusive educational thinking. Co-teaching has been studied within the framework of early childhood education from the point of views of differentiated instructions and modifications, interpersonal relationships between teachers, and the beneficiaries. The aim of the research was to form a holistic picture of the perceptions of early childhood education teachers (ECE teacher) and early childhood special education teachers (ECSE teacher) about co-teaching before the co-teaching experiment and during it. *Implementation.* The research was conducted as a questionnaire and interview study. Seven ECSE teachers and seven ECE teachers participated in the questionnaire. The interviews were conducted in pairs of ECSE teachers and ECE teachers (n=3). A phenomenographic research analysis and approach was used in this research.

Results. According to the results of this research, co-teaching is defined as ECSE teachers’ and ECE teachers’ mutual planning, implementing, assessing and developing actions based on the needs of the children which utilizes the professional skills of both of these groups of teachers by applying different forms of work and takes into account full time pedagogy. Co-teaching was found to fit well in the work description of ECSE teachers, as long as mutual planning and preparing time, the adequacy of ECSE teachers’ resources, the re-assessing of the job description and the field of operation and the compatibility of the teachers were actualized. The gained benefits of co-teaching for the teachers that were identified were the potential to learn and adapt into new roles, the availability of special education competence, the reinforcement of collaboration and interaction, the increase of mental wellbeing in the workplace and the improvement of the working conditions. The identified benefits of co-teaching for the children were the better possibilities for individual support, the reinforcement of interaction and the special expertise gained from the ECSE teachers. The challenges of co-teaching were mainly to do with diversity, relationships between teachers, attitudes and commitment and the practical arrangements, especially finding and arranging common planning times.

Conclusions. According to the perceptions of the teachers working in the early childhood education, co-teaching should be seen more broadly than just as mutually planned teaching times, it should be present in all the activities during the day as a way of constant mutual collaboration. The results from this study can be utilized especially in the development of the job description of ECSE teachers and the implementation of co-teaching to early childhood education.

Keywords: co-teaching, early childhood special education teacher, early childhood education teacher, early childhood education, phenomenographic research analysis

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Yhteisopettajuus	7
2.1	Yhteistyö yhteisopettajuuden lähtökohtana.....	8
2.2	Moniammatillinen yhteistyö.....	9
2.3	Yhteisopetuksen työmuodot	11
3	Yhteisopettajuus ennen ja nyt.....	14
3.1	Yhteisopettajuuden historiaa	14
3.2	Yhteisopetuksen yleisyys suomalaisessa perusopetuksessa	16
3.3	Yhteisopettajuus tutkimuksen kohteena.....	17
3.3.1	<i>Yhteisopettajuuden toteuttamisen edellytyksiä</i>	<i>20</i>
3.3.2	<i>Yhteisopettajuuden tarjoamia hyötyjä</i>	<i>22</i>
3.3.3	<i>Yhteisopettajuudessa koettuja haasteita</i>	<i>25</i>
4	Yhteisopettajuus ja yhteistyö varhaiskasvatuksen kontekstissa	26
4.1	Yhteisopettajuus ja yhteistyö varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa	28
4.2	Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen.....	29
5	Tutkimuksen toteutus.....	31
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	31
5.2	Tutkimukseen osallistujat.....	32
5.3	Fenomenografinen lähestymistapa.....	34
5.4	Aineiston keruu.....	35
5.5	Fenomenografinen analyysi.....	36
6	Tulokset.....	41
6.1	Kyselytulokset	41
6.1.1	<i>Yhteisopettajuuskäsitykset.....</i>	<i>41</i>
6.1.2	<i>Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet.....</i>	<i>48</i>
6.1.3	<i>VEO:n työnkuva ja yhteisopettajuus.....</i>	<i>52</i>
6.2	Haastattelutulokset	52
6.2.1	<i>Valmius yhteisopettajuuteen, toimintaprosessi ja jatkuvuus varhaiskasvatuskontekstissa</i>	<i>53</i>
6.2.2	<i>Kokemukset yhteisopettajuuskäsitysten määrittäjinä</i>	<i>56</i>
6.3	Tulosavaruus.....	57
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	60
8	Pohdinta ja johtopäätökset.....	65
	Lähteet.....	71
	Liitteet	

1 Johdanto

Tukea tarvitsevien oppilaiden ja lasten osuus tavallisissa koululuokissa ja päiväkotiryhmissä on lisääntynyt inklusion myötä. Opettajat kaikilla luokka-asteilla varhaiskasvatuksesta yläkouluun tarvitsevat työnsä tueksi erityisopettajien erityispedagogista asiantuntemusta. Yhteisopettajuus on yksi tapa toteuttaa inklusiivista opetusta ja kasvatusta sekä vastata edellä mainittuun erityispedagogisen osaamisen tarpeeseen. Inklusion ytimessä on ajatus opetuksen tarjoamisesta ja mahdollistamisesta kaikille oppilaille heidän moninaisuudestaan, kuten tuen tarpeistaan huolimatta. Unescon Salamancan sopimus vuodelta 1994 velvoittaa inklusiivisen opetuksen ja toiminnan järjestämiseen lähikouluperiaatteella. Jokainen lapsi on tasa-arvoinen, yhdenvertainen, ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Tämä tarkoittaa kaikkien lasten yhteistä opetusta, jossa asianmukaiset tukitoimet ovat käytössä, kaikkien lasten moninaisuus ja tarpeet huomioidaan sekä tarvittaessa opetusta ja toimintaa mukautetaan. (UNESCO, 1994)

Inklusiivisessa kasvatuksessa opettajien välisen yhteistyön merkitys korostuu (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, 27). Yhteistyö on yhdessä tekemistä, jolloin yhteinen tavoite yhdistää yhteistyötä tekeviä toimijoita (Aira 2012, 18; Hallamaa, 2017, 102–103). Moninaisten lapsi- ja oppilasryhmien opettamisessa tarvitaan yhä useammin myös eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä. Tällöin voidaan puhua eri ammattilaisten osaamista hyödyntävästä moniammatillisesta yhteistyöstä (Takala ym., 2020, 28). Yhteistyö on myös yhteisopettajuuden lähtökohta. Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan samassa tilassa monimuotoiselle oppilasryhmälle toteuttamaa opetusta (Cook & Friend, 1995, 2). Yhteisopettajuus on yksi yhteistyön toteuttamisen muoto (Takala & Saarinen, 2020, 231). Yhteistyötä ja siten myös yhteisopettajuutta määrittävät samat yhdessä tekemisen periaatteet. Hyvät yhteistyötaidot, kuten kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot sekä arvostava suhtautuminen työparin toimintatapaan vähentävät ristiriitatilanteita ja ovat samalla edellytys onnistuneelle yhteisopettajuudelle. (Conderman, Johnston-Rodriguez & Hartman, 2009, 6, 10–14)

Yhteisopettajuutta on tutkittu erityisesti koulun perusopetuksen opettajien keskuudessa. Kokko, Takala ja Pihlaja (2021) selvittivät perusopetuksessa työskentelevien opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020) tarkastelivat opettajien onnistuneita yhteisopettajuuskokemuksia ala- ja yläasteella. Pesonen, Rytivaara, Palmu ja Wallin (2020)

tutkivat alakoulun opettajien käsityksiä kuuluvuuden tunteesta yhteisopettajuussuhteessa. Saloviita (2018) selvitti inklusiivisten opetuskäytäntöjen (yhteisopetus, ryhmätyöskentely ja eriyttäminen) yleisyyttä suomalaisten opettajien keskuudessa. Sirkko, Takala ja Wickman (2018) keskittyivät yhden kunnan maaseutukoulun opettajien käsityksiin yhteisopettajuudesta. Mackay, O'reilly ja Fletcher (2018) tutkivat opettajien ja rehtoreiden kokemuksia siirtymisestä yhteisopettajuuteen.

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa yhteisopettajuutta on tutkittu vain vähän. Strogilos, Avramidis, Voulagka ja Tragoulia (2020) tutkivat varhaiskasvatuksen yhteisopettajuusluokassa toteutettavia opetuksen eriyttämistoimia, muokkaamista ja muokkaamisen laatua. Vastaavasti, McCormic, Noonan, Ogata ja Heck (2001) tutkivat esiopetuksen puitteissa menestyksekkään yhteisopettajuussuhteen määrittäjiä, erityisesti opettajien käsityksiä työparin samankaltaisuudesta. Lisäksi Neifeald ja Nissim (2019) sekä Nissim ja Neifeald (2018) tutkivat opettajan ja opettajaopiskelijan välistä yhteisopettajuutta sekä koulu- että päiväkotikonteksteissa. Tutkimuksen kohteena olivat opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsitykset yhteisopettajuuden hyödyllisyydestä sekä yhteisopetusmallien käytännön toteutuksesta.

Yhteisopettajuudesta aikaisempien tutkimusten myötä muodostunut teoriatieto ja julkaistu kirjallisuus ovat pääosin koulun perusopetusta tarkastelleista tutkimuksista peräisin. Varhaiskasvatusta käsittelevien tutkimusten niukkuudesta johtuen hyödynnämme tässä tutkimuksessa perusopetustutkimuksen viitekehystä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutettavan yhteisopettajuuden tarkasteluun. Tarkastelemme varhaiskasvatuksen opettajien (VO) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) käsityksiä yhteisopettajuudesta. Tutkimus tarjoaa uutta tietoa VEO:n ja VO:n yhteisopettajuuskäsityksistä, yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista sekä yhteisopettajuuden sopivuudesta VEO:n työnkuvaan varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien käsittämänä. Tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää VEO:n työnkuvan kehittämistyössä ja yhteisopettajuuden jalkauttamisessa varhaiskasvatukseen.

Jatkossa käytämme opettajaryhmistä pääsääntöisesti lyhenteitä VEO ja VO. Kun puhumme varhaiskasvatuksessa toimivista opettajista tai opettajista yleisesti, viittaamme kummankin edellä mainitun ammattiryhmän edustajiin.

2 Yhteisopettajuus

Tässä tutkimuksessa hyödynnämme pääasiassa Cookin ja Friendin (1995, 2–3) määritelmää yhteisopettajuudesta. Tämän määritelmän mukaan: **yhteisopettajuus on kahden tai useamman opetusalan ammattilaisen antamaa opetusta monimuotoiselle oppilasryhmälle samassa fyysisessä tilassa.** Yhteisopettajuudessa tulee toteutua seuraavat neljä komponenttia:

- 1) *opetusta antavat opetusalan ammattilaiset,*
- 2) *kumpikin opettaja osallistuu aktiivisesti oppilaiden opettamiseen ja ohjaamiseen,*
- 3) *opetettavan ryhmän tulee olla monimuotoinen eli siellä tulee olla myös tukea tarvitsevia oppilaita sekä*
- 4) *opetus tapahtuu pääsääntöisesti yksittäisessä luokassa tai muussa fyysisesti samassa tilassa.* (Cook & Friend, 1995, 2–3)

Yhteisopettajuuden voidaan ideaalitilanteessa ajatella koostuvan koko opetusprosessista, kuten yhteisestä opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (esim. Cook & Friend, 1995, 2; Kloo & Zigmond, 2008, 13; Murawski, 2010, 25–26; Takala, 2016, 64). Yhteisopettajuudessa opettajat pyrkivät luomaan sellaisen luokkahuoneyhteisön, jossa kaikki oppilaat voivat kokea olevansa sen täysivaltaisia jäseniä. Opettajat pystyvät kehittämään uusia opettamisstrategioita, joita on mahdollista toteuttaa kahden opettajan voimin. (Friend, Reising & Cook, 1993, 6)

Yhteisopettajuus on käännetty englanninkielisestä termistä co-teaching (Takala, Sirkko & Kokko, 2020, 140). Suomenkielisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa yhteisopettajuuden rinnalla käytetään myös samanaikaisopettajuuden käsitettä. Yhteisopettajuuden alkutaipaleella yhteisopettajuutta kutsuttiin samanaikaisopetukseksi. (Sikiö, 1977, 8) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus [OPH], 2016b, 36, 65, 68, 73) käytetään edelleen samanaikaisopetuskäsitettä. Käytämme tässä tutkimuksessa pääasiallisesti yhteisopettajuuden käsitettä, mutta joissakin kohdin tekstiviittauksissa myös samanaikaisopetusta, mikäli se selkeästi mainitaan kyseisessä tilanteessa käytetyssä lähdekirjallisuudessa. Yhteisopettajuuden käsite huomioi ydinasiiana olevan vaatimuksen yhdessä opettamisesta. Malisen ja Palmun (2017, 10) mukaan yhteisopettajuus on samanaikaisopetusta laajempaa, tasa-arvoista yhteis-

työtä. Siinä korostuu opettajien yhteinen vastuu opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Myös Louhela-Risteelä (2016, 78) sekä Roiha ja Polso (2018, 59) avaavat yhteisopettajuus- ja samanaikaisopettajuuskäsitteiden eroja. Heidän mukaansa samanaikaisopetus kertoo enemmän opetustapahtumien samanaikaisuudesta, kun taas yhteisopettajuudessa korostuu opettajien välinen yhteistyö ja sen merkitys.

2.1 Yhteistyö yhteisopettajuuden lähtökohtana

Yhteisopettajuus perustuu yhteistyöhön. Yhteistyö on yhteisopettajuutta laajempi käsite. Yleisen sanakirjamääritelmän mukaan yhteistyö on tilanne, jossa kaksi tai useampi henkilö työskentelee yhdessä luodakseen tai saavuttaakseen saman asian (Cambridge Dictionary). Yhteistyö voidaan myös nähdä tavoitteellisena ja aktiivisena yhdessä tekemisen prosessina (Aira 2012, 18, 45). Yhteistyötä tekevillä tulee olla jokin päämäärä tai tavoite, jota kohti he pyrkivät sekä yhteisesti sovitut keinot päämäärän saavuttamiseksi. Tällöin tavoite yhdistää yhteistyötä tekeviä toimijoita. (Hallamaa, 2017, 102–103, 126). Shakenovan (2017, 35) mukaan opettajien välisen yhteistyön taustalla vaikuttavat yhteisesti jaetut arvot, joilla on yhteys opettajien opettamisen tapaan ja sen myötä oppilaiden suoriutumiseen. Yhteinen päätöksenteko tavoitteista ja tehtävistä perustuu yhteistyöhön ja opettajien kollegiaalisiin suhteisiin (Shakenova, 2017, 35). Yleisessä sanakirjamääritelmässä yhteistyön määritelmässä ei rajata, minkälaisesta yhdessä tekemisestä on kyse. Yhteisopettajuus puolestaan rajautuu jo aikaisemmin esille tulleen määritelmän mukaan pedagogiikkaan liittyvään yhteistoimintaan (esim. Cook & Friend, 1995, 2–3). Rajanveto näiden kahden käsitteen välillä ei aina ole selvä. Varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa pääpaino on lähtökohtaisesti pedagogiikassa, mutta lapsen ja oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin takaamiseksi tarvitaan monenlaista ja eri tahojen välistä yhteistyötä.

Friendin ym. (2010, 15) mukaan yhteisopettajuuden ja yhteistyön käsitteitä saatetaan käyttää rinnakkain. Vaikka yhteisopettajuus sisältääkin runsaasti yhteistyötä, yhteistyöllä viitataan varsinaista opetusta laajemmin eri toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen erilaisissa tilanteissa, kuten kokouksissa, työryhmissä ja huoltajien tapaamisissa. (Friend ym., 2010, 15) Takalan ja Saarisen (2020, 231) mukaan yhteisopettajuus on yksi yhteistyön muoto.

VEO:n ja VO:n yhteisopettajuuden ja yhteistyön taustalla vaikuttavat vahvasti oma ammatillinen identiteetti, työkokemus ja toiminta-alue, kuten työskentelypaikka, sopimuskäytännöt, sopijaosapuolet ja toimintatavat. Yhteistyön onnistuminen edellyttää neuvottelu- ja joustovalmiutta. (Rose, 2011, 151, 156, 160–161) Hyvät yhteistyötaidot ovat edellytys onnistuneelle yhteisopettajuudelle. Ymmärrys ja tietoisuus omasta toiminta-, yhteistyö- ja vuorovaikutustavasta edesauttaa ymmärtämään toisen tapaa toimia. Avoimuus, toisen kunnioittaminen ja yhteisten toimintatapojen sopiminen vähentävät ristiriitatilanteita. (Conderman ym., 2009, 2–3, 6–7, 14) Yhteistä toimintaa ylläpitää yhteistyötä tekevien henkilöiden välinen luottamus (Hallamaa, 2017, 125). Erilaiset persoonat voivat täydentää toisiaan, mutta erilaisuus voi myös hidastaa yhteisten toimintatapojen rakentumista. Avoimeen ammatilliseen keskusteluun sekä rakentavan palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen on tärkeä panostaa. (Koivunen, 2009, 194–196)

Yhteistyötä ja yhteistoimintaa voidaan tarkastella myös Raimo Tuomelan sosiaalisten tekojen teorian avulla (Tuomela, 2007). Teorian mukaan ihmisten yhteistoimintatilat suhteessa päämäärään voidaan jakaa minä-tilaan, ryhmäsuuntautuneeseen minä-tilaan sekä me-tilaan. Myös Hallamaa (2017) esittelee kyseistä teoriaa. Minä-tilassa toimiessaan ihminen sitoutuu tehtävään vain omiin intresseihinsä, motiiveihinsa ja tavoitteisiinsa pohjautuen. Ryhmäsuuntautuneessa minä-tilassa yksityisistä päämääristä muodostuu ryhmän jäsenten jakama yhteinen päämäärä. Ryhmän jäsenet tekevät yhteistyötä ja sitoutuvat yhteistyöhön saavuttaakseen päämääränsä. Me-tilassa yhteisöön kuulumisen ja siinä toimiminen on yhteisön jäsenten intressi. Tällöin ihminen toimii yhteisön ja yhteisöpäämäärän suuntaisesti. Yhteisöpäämäärä määrittää yksilöiden päämäärää eli ihminen sovittaa omat päämääränsä yhteisöpäämäärään sopiviksi. (Hallamaa, 2017, 98, 104, 107, 112; Tuomela, 2007)

2.2 Moniammatillinen yhteistyö

Inklusiivisessa kasvatuksessa opettajien yhteistyö on keskeisessä roolissa. Varhaiskasvatuksen eri ammattilaisten vahvuudet ja osaamisalueet saadaan käyttöön moniammatillisella yhteistyöllä. (Takala ym., 2020, 27–28) Moniammatillisuus tarkoittaa eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä, johon sisältyy vallan, tiedon ja osaamisen jakamista. Yhteistyön kohteena olevia asioita voidaan tällöin tarkastella eri näkökulmista. Moniammatillisuus saa ai-

kaan jaettua asiantuntijuutta, joka myös laajentaa ja täydentää työntekijöiden osaamista. Asiantuntijuuden jakaminen lisää mahdollisuuksia saavuttaa sellaista, mikä yksin ei olisi mahdollista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, 143; Karila & Nummenmaa, 2005, 212)

Karilan ja Nummenmaan (2005, 212–213) mukaan moniammatillisuus varhaiskasvatuksessa voi olla joko sisäistä tai ulkoista. Sisäinen moniammatillisuus ilmenee työyhteisössä, kuten päiväkodissa työskentelevien eri ammattiryhmien yhteisenä ja jaettuna ammatillisena toimintana. Päiväkodissa työskentelee eri ammattiryhmien edustajia, kuten päiväkodinjohtajia, varhaiskasvatuksen opettajia, erityisopettajia ja lastenhoitajia sekä avustajia. Jokaisen ammattiryhmän työkuva on omanlaisensa, mutta kaikkien työ linkittyy yhteen lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Varhaiskasvatukseen sisältyvät opetus, kasvatus ja hoito painottuvat eri tavoin kunkin ammattiryhmän työssä. Ulkoinen moniammatillisuus vastaavasti tarkoittaa päiväkodin henkilökunnan tekemää yhteistyötä päiväkodin ulkopuolisten toimijoiden, esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten kanssa. Moniammatillisessa yhteistyössä on tarkoituksenmukaista pohtia kunkin yhteistyöhön osallistuvan osaamista ja siitä koituvaa hyötyä. Kunkin ammattiryhmän erityisosaamisen lisäksi tärkeitä ovat myös yhteisyyden kokemus ja yhteinen osaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 150–151; Karila & Nummenmaa, 2005, 212–213) Moniammatillinen yhteistyö edellyttää yhteistyöosaamista, vuorovaikutusosaamista ja luottamuksellista ilmapiiriä. (Karila & Nummenmaa, 2005, 213–215)

Varhaiskasvatuksessa moniammatillisen kasvatustiimin työntekijät keräävät tietoa ja rakentavat merkityksiä toimintaan pohjautuen. Tiimin jäsenten keskinäinen vuorovaikutus tekee mahdolliseksi jatkuvan ammatillisen kasvun ja merkityksellisen tiedon uudelleen jäsentämisen. Tieto, asiantuntijuus ja osaaminen muodostuvat ja kehittyvät varhaiskasvatuksessa tiimin kautta. Yhteinen keskustelu ja vuorovaikutus sekä toinen toiselta oppiminen vahvistavat ammatillista identiteettiä. Jaetut kokemukset ja niille rakentuneet yhteiset merkitykset luovat menneitä. Varhaiskasvatukseen liittyvä ydintehtävä yhdistää työntekijöitä. Heterogeeniset tiimit pitävät sisällään vaihtelevan määrän erilaista asiantuntijuutta ja kokemustietoa. Tämä voi tuottaa myös tiimin jäsenten välisiä jännitteitä. Ammatillisuutta osoittava yhteinen keskustelu, kyky kuunnella toista ja erottaa epäolennaiset, erimielisyyttä aiheuttavat asiat ja henkilöt toisistaan, on toimivan yhteistyön edellytys. (Kupila, 2020)

Moniammatillinen yhteistyö on tärkeä osa VEO:n työkuva. Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskuudessa toteutetussa tutkimuksessa selvitettiin lapsiryhmissä

työskentelevien VEO:ien (n=22) tärkeänä pitämiä työtehtäviä. Tässä yhteydessä eniten mainintoja saivat tiimin kanssa tehtävä ja moniammatillinen yhteistyö. (Suhonen, Alijoki, Saha, Syrjämäki, Kesäläinen & Sajaniemi, 2020, 12) Eri ammattiryhmiä edustaessaan, myös VEO:n ja VO:n välisen yhteisopettajuuden voidaan katsoa olevan osa varhaiskasvatuksessa toteutuvaa moniammatillista yhteistyötä. Yhteinen pohjakoulutus ja toimintaympäristö tarjoavat VEO:ille ja VO:ille hyvät mahdollisuudet ymmärtää toistensa työtä ja hyödyntää kummankin erityisosaamista yhteisopettajuudessa.

2.3 Yhteisopetuksen työmuodot

Yhteisopetusta voidaan toteuttaa erilaisin työmuodoin. Tutkijat jaottelevat työmuotoja hieman eri tavoin (esim. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010, 11–13; Morocco & Aguilar, 2002, 317) Karkeasti jaotellen yhteisopetuksen työmuodot voidaan jakaa 1) avustavaan ja täydentävään opettamiseen, 2) rinnakkain opettamiseen ja 3) tiimiopettamiseen. Tällainen jako perustuu opettajien väliseen vastuun- ja työnjakoon. Avustavassa ja täydentävässä opettamisessa toinen opettaja kantaa päävastuun opettamisesta ja ohjaamisesta, ja toinen opettaja keskittyy opetuksen avustamiseen ja täydentämiseen sekä työrauhan ylläpitämiseen. Scruggsin, Mastropierin ja McDuffien (2007, 405–406) yhteisopettajuuden metasynteesitutkimuksen mukaan avustava ja täydentävä opettaminen on yhteisopettajuuden yleisimmin käytetty muoto. Siinä yleisopetuksen opettaja tyypillisesti vastaa opetuksesta erityisopettajan keskittyessä oppilaiden tukemiseen. Ongelmana voi olla opettajien roolijaon liiallinen vakiintuminen opettavaan ja avustavaan rooliin. Rinnakkain opettamisessa luokan oppilaat jaetaan kahteen ryhmään ja kumpikin opettaja opettaa yhtä ryhmää. Ryhmien koko ja jakoperuste sekä opetuksen sisältö voivat vaihdella. Tiimiopettamisessa opettajilla on tasavertainen opetus- ja ohjausvastuu koko opetusryhmästä. He voivat joustavasti vaihdella roolejaan oppitunnin aikana. Opettajilla on tällöin yhteinen vastuu koko opetusprosessista sisältäen opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Opetus voi tapahtua dialogimaisesti, keskustellen. Tiimiopettaminen edellyttää opettajilta vahvaa keskinäistä luottamusta ja heittäytymiskykyä. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 25–29; Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 16–17)

Käytämme tutkimuksessamme yksityiskohtaisempaa Moroccon ja Aguilarin (2002, 317) tuottamaa ja Louhelan (2012, 100) hyödyntämää yhteisopettajuuden jaottelua (ks. Kuvio 1). Tämän jaottelun mukaan yhteisopettajuudessa on kuusi erilaista työmuotoa: 1) *vuorotteleva opetus*, 2)

pistetyöskentely, 3) rinnakkaisopetus, 4) joustava ryhmittely, 5) eriytyvä opetus ja 6) tiimiopetus. Valitsimme kyseisen jaottelun, koska siinä on varsin kattavasti huomioitu erilaiset yleisesti käytössä olevat yhteisopettajuuden työmuodot. Kyseistä jaottelua on käytetty myös yhteisopettajuuskokeiluun ja tutkimukseemme osallistuneiden VEO:ien ja VO:ien yhteisopettajuuden työmuotoihin perehdyttämisessä.

Kaikki yhteisopetuksen työmuodot ovat toteuttamiskelpoisia. Käytettävä työmuoto valitaan ja sitä voidaan soveltaa tilanteen mukaan. Kun oppilastuntemus kasvaa ja opettajien yhteisopettajuustaidot kehittyvät sekä luottamus opettajaparin työtapaan vahvistuu, tarjoutuu edellytyksiä kokeilla työmuotoja, jotka vaativat opettajilta enemmän yhteistä suunnittelua. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 25; Thousand, Villa & Nevin, 2006, 243) Cookin ja Friendin (1995, 8) mukaan yhteisopetuksen työmuodon valinnan perusteena tulee käyttää oppilaiden ominaisuuksia ja tarpeita, opettajien mieltymyksiä, opinto-ohjelman ja opetussuunnitelman vaatimuksia, sekä käytännön sanelemia tekijöitä, kuten käytettävissä olevia tiloja.

Työmuodoista kehittyneimpänä pidetään tiimiopettajuutta, joka edellyttää opettajien välistä luottamusta ja vahvaa sitoutumista yhteisopettajuuteen. Tästä johtuen kaikki yhteisopetusta toteuttavat opettajat eivät koe sitä mielekkäänä, eivätkä mahdollisesti saavuta tiimiopettajuuden tasoa koskaan. Toisaalta pitkään yhteisopetusta toteuttaneet opettajat kokevat tiimiopettajuuden palkitsevana ja saavat siitä uutta energiaa ja uskallusta kokeilla uusia tapoja oppilaiden kohtaamiseksi. (Cook & Friend, 1995, 7) Kokemuksen karttuessa samallakin opetustuokiolla tai opitunnilla on mahdollista käyttää useampaa työmuotoa vaihdellen. Suositeltavaa on lähteä kokeilemaan eri työmuotoja ja sovittaa niitä erilaisiin opetustilanteisiin. (Cook & Friend, 1995, 8; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 25) Opettajat voivat toteuttaa yhteisopettajuutta myös muita kuin edellä mainittua kuutta työmuotoa hyödyntäen. Erilaisten yhteisopetuksen työmuotojen keksimiselle ja niiden kehittämiseksi vain mielikuvitus asettaa rajat.

YHTEISOPETUKSEN TYÖMUODOT

VUOROTTELEVA OPETUS (alternate leading and supporting)

Toinen opettaja vastaa opetuksesta/ohjauksesta, toinen seuraa opetusta, havainnoi oppilaiden työskentelyä ja antaa tarvittaessa yksilöllistä ohjausta oppilaille. Vuoroja/rooleja vaihdellaan suunnitellusti.

PISTETYÖSKENTELEY (station teaching)

Opettajat suunnittelevat ja asettavat eri puolille luokkatilaa erilaisia oppitunnin aiheeseen liittyviä tehtäväpisteitä. Opettajat ohjaavat/opettavat oppilaita eri pisteillä, Jotkut pisteet voivat perustua myös oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn. Luokan/ryhmän oppilaat on jaettu (heterogeenisiin) ryhmiin, joissa he kiertävät pisteeltä toiselle.

RINNAKKAISOPETUS (parallel teaching)

Opettajat suunnittelevat oppitunnin yhdessä. Luokka jaetaan kahteen heterogeeniseen ryhmään. Kumpikin opettaja opettaa samanaikaisesti yhtä ryhmää. Opetettava asia/sisältö on usein sama, mutta lähestymistapa voi olla erilainen eri opettajilla.

JOUSTAVA RYHMITTELY (flexible grouping)

Opettajat jakavat oppilaat pienryhmiin (esim. taitotason tai lisäopetuksen tarpeen mukaan). Joku pienryhmistä voi välillä työskennellä myös itsenäisesti.

ERIITYVÄ OPETUS (altenate teaching)

Luokka on jaettu kahteen eri kokoiseen ryhmään. Toinen opettaja opettaa isompaa ryhmää ja toinen eriyttää opetusta tai kertaoppisisältöä pienemmän ryhmän kanssa. Ryhmiä voidaan uudelleen jakaa ja opettajat voivat vuorotella rooleissaan ison tai pienen ryhmän opettamisessa.

TIIMIOPETUS (team teaching)

Kaksi opettajaa opettaa/ohjaa koko luokkaa. Vetovastuu toimintojen aikana on joustavasti kummallakin opettajalla. Opettaja voi puuttua toisen opettajan ja oppilaiden väliseen keskusteluun selittääkseen ja tarkentaakseen sisältöä.

Kuvio 1. Yhteisopetuksen työmuodot Moroccon ja Aguilarin (2002, 317) sekä Louhelan (2012, 100) mukaan.

3 Yhteisopettajuus ennen ja nyt

Yhteisopettajuus ei ole uusi opettamistapa. Yhteisopettajuutta on toteutettu maailmalla ja Suomessa jo vuosikymmenien ajan. Vähemmän intensiivisen ajanjakson jälkeen yhteisopettajuus on saanut 2000-luvun puolella enemmän jalansijaa koulumaailmassa. Sen mahdollisuudet on otettu laaja-alaisemmin käyttöön. Yhteisopettajuuteen liittyvän tutkimuksen ja aihetta tarkastelevan kirjallisuuden määrä on lisääntynyt. Kiinnostusta on lisännyt myös erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrän kasvu. (Saloviita, 2016, 10; Saloviita & Takala, 2010, 389) Eskelä-Haapanen (2013, 167) on 2010-luvun alkupuolella arvioinut, että yhteisopettajuuden merkitys ja toimintamuodot lisääntyvät tulevaisuudessa kaikilla kouluasteilla. Yhteisopetuksessa oppilaan tarvitsema tuki on usein toteutettavissa omassa opetusryhmässä, koska yhteisopetus antaa mahdollisuuden erilaisten opetusjärjestelyjen, kuten joustavien ryhmittelyiden hyödyntämiseen (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, 28–29).

3.1 Yhteisopettajuuden historiaa

Opettajien välisen yhteisen opettamisen alkujuuret ovat 1950-luvun Yhdysvalloissa. Yhteisellä opettamisella pyrittiin vastaamaan vallinneeseen opettajapulaan, ja kyseisestä opetustavasta käytettiin tuolloin nimeä tiimiopetus. Yläkouluikäisten oppilaiden opetus toteutettiin niin, että ensin oppilaat kuuntelivat suurryhmässä yhden opettajan esitystä, jonka jälkeen keskusteltiin usean opettajan johdolla pienemmissä 12–15 oppilaan ryhmissä. Lopuksi oli vielä yksilöllinen työskentelyvaihe. Opettajat olivat jo tuolloin sitä mieltä, että tämältyyppisestä opetuksesta oli hyötyä sekä opettajille että oppilaille. Opettajat saivat ammatillista tukea ja se antoi mahdollisuuksia yksilön tarpeet huomioivan opetuksen toteuttamiseen. Malli tarjosi mahdollisuuksia myös oppiainerajat ylittävään opetukseen. (Friend ym., 1993, 6–7; Saloviita, 2016, 7; Takala ym. 2020, 140)

Tiimiopettaminen sai erilaisia muotoja 1960-luvulla (Friend ym., 1993, 7). Esimerkiksi Englannissa lähes jokaisessa koulussa tiimiopettajuutta toteutettiin omien tiimiopettajuuskäsitysten ja linjausten mukaan soveltaen (Warwick, 1971, 16). 1970-luvun alkuun mennessä opettajien välinen yhteisen opettamisen malli oli levinnyt eri puolille maailmaa (Friend ym. 1993, 7) Esimerkiksi Italiassa samanaikaisopetus on ollut 1970-luvulta lähtien osa arkipäivää ja edelleenkin ainoa erityisopetuksen malli. (Saloviita, 2016, 8)

Koska tiimiopetuksen toteutus vaihteli opettajakohtaisesti, oli vaikea luotettavasti arvioida, paransiko tiimiopettaminen oppilaiden oppimismahdollisuuksia. Opettajat kokivat tiimiopettamisen sekä haastavana että palkitsevana. (Friend ym., 1993, 7) Tiimiopettamisen toteuttamisen muodot ovat kautta aikojen vaihdelleet yhteiseen suunnitteluun käytetyn ajan, luokkahuoneen ja opetustilanteiden jaon sekä oppiainerajojen ylityksen suhteen. (Friend ym., 1993, 7).

Yhdessä opettamista tarkoittava co-teaching käsite otettiin käyttöön opettajien välisen yhteistyön malleja yhdistäväksi nimeksi 1990-luvulla. Sen havaittiin sopivan erityisen hyvin opettajan ja erityisopettajan väliseen yhteistyöhön. (Saloviita, 2016, 8) Tästä asetelmasta käsin tutkimuksessamme tulemme VEO:n ja VO:n yhteisopettajuutta käsittelemään.

Suomessa yhteisopettajuutta (samanaikaisopetusta) kokeiltiin jo 1960-luvulla yksittäisten opettajien toimesta (Syvälahti, Rauhala & Porkola, 1977, 5). Laaja-alaisempana samanaikaisopetuksen ja yhteisopettajuuden historia ulottuu 1970-luvulle ja peruskoulu-uudistukseen. Tuolloin samanaikaisopetuksen ajateltiin olevan ratkaisu entistä heterogeenisempien luokkien opetukseen. (Saloviita, 2016, 9; Syvälahti ym., 1977, 5; Takala ym., 2020, 140) Ensimmäinen yhteisopettajuutta koskeva teos: *Samanaikaisopetus* ilmestyi vuonna 1977 Syvälahden, Rauhalan ja Porkolan toimittamana ja Klinikkaopetus r.y.:n kokoamana (Syvälahti ym., 1977, 5). Teoksen mukaan vuonna 1975 Kouluhallitus (nyk. Opetushallitus) antoi ohjeet luokattoman (nyk. laaja-alaisen/osa-aikaisen) erityisopettajan työskentelyyn peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Ohjeissa suositeltiin samanaikaisopetuksen hyödyntämistä. Samanaikaisopetukselle oli tyypillistä, että luokanopettaja huolehti pääsääntöisesti opetuksesta. Samanaikaisopettajana työskentelevän erityisopettajan tehtävänä oli oppilaiden yksilöllinen ohjaus ja havainnointi. (Sikiö, 1977, 8–10). Sikiön (1977, 11) mukaan samanaikaisopetus edellytti opettajilta uudenlaista asennoitumista. Piti pyrkiä eroon erillään olemisen asenteista ja ryhtyä tekemään työtä yhdessä. (Sikiö, 1977, 11)

Muutaman vuosikymmenen kestäneen hiljaisemman ajanjakson jälkeen yhteisopettajuus/samanaikaisopettajuus on noussut 2000-luvulla uudelleen voimakkaammin esille muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b). Tässä opetussuunnitelmassa samanaikaisopetus on mainittu muutamissa kohdin oppimisen ja koulunkäynnin tuki -osiossa (tehostettu tuki, erityinen tuki, osa-aikainen erityisopetus). Käsitettä ei kuitenkaan avata juuri lainkaan. Koulun sisäistä yhteistyötä kuvaavassa osiossa nostetaan samanaikaisopettajuus lyhyesti esille yhtenä aikuisten yhteistyön muotona. Sen merkitys nähdään erityisesti

oppivan yhteisön mallintajana. (OPH, 2016b, 36) Samanaikaisopetus mainitaan myös yhtenä mahdollisena tehostetun tai erityisen tuen pedagogisena ratkaisuna (OPH, 2016b, 65, 68). Osa-aikaisen erityisopetuksen yhdeksi toteuttamistavaksi on esitetty samanaikaisopetusta pienryhmä- ja yksilöopetuksen ohella (OPH, 2016b, 73).

3.2 Yhteisopetuksen yleisyys suomalaisessa perusopetuksessa

Kuinka yleisesti yhteisopettajuutta suomalaisissa kouluissa toteutetaan? Saloviita ja Takala (2010) selvittivät tutkimuksessaan yhteisopetuksen yleisyyttä peruskoulussa toimivien opettajaryhmien keskuudessa. Kyselytutkimus toteutettiin sekä laaja-alaisen erityisopettajien (resource room teachers) (n=117) että kaikkien peruskoulussa työskentelevien opettajaryhmien keskuudessa (n=317). Tutkimuksen mukaan laaja-alaiset erityisopettajat käyttivät opetusajastaan 16 % yhteisopettajuuteen. Yleisimmin he opettivat vaihtuvia pienryhmiä pienryhmätyöskentelyyn varatussa tilassa. Erityisopettajien mukaan yhteisopettajuudessa tulisi huomioida suunnittelu-aika, lisäkoulutuksen ja –resurssin tarve, yhteisopettajuuden työmuotojen tunteminen sekä koulukulttuurin muutoksen tarve. Saloviidan ja Takalan (2010) mukaan hieman yli puolet laaja-alaisista erityisopettajista, puolet erityisluokanopettajista, ja kolmasosa luokanopettajista toteuttivat yhteisopettajuutta viikoittain. Aineenopettajien keskuudessa yhteisopettajuus oli harvinaisempaa. Yhteisopettajuutta toteutettiin viikoittain, mutta siihen varatut tuntimäärät olivat melko vähäisiä. Esimerkiksi laaja-alaisilla erityisopettajilla yhteisopettajuuteen käytetty tuntimäärä oli keskimäärin vain kaksi tuntia ja 42 minuuttia. Vain muutama opettaja käytti opetukseen varatusta ajasta vähintään puolet yhteisopettajuuteen. (Saloviita & Takala, 2010, 389, 392–393)

Opettajaryhmien välillä oli eroa siinä, minkä opettajaryhmän opettajan kanssa he yhteisopettajuutta toteuttivat. Laaja-alaiset erityisopettajat tekivät yhteistyötä pääasiassa luokanopettajien sekä aineenopettajien kanssa. Erityisluokanopettajat puolestaan työskentelivät yleisimmin toisen erityisluokanopettajan kanssa. Luokanopettajien yhteisopettajuus toteutui useimmiten oman ammattiryhmän opettajan kanssa. (Saloviita & Takala, 2010, 393)

Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat olivat pääosin joko erittäin tyytyväisiä tai tyytyväisiä yhteisopettajuuteen. Vain 5 % vastaajista kertoi yhteisopettajuuden negatiivisista kokemuksista.

sista. Tyytymättömyyttä yhteisopettajuuteen osoittivat eniten laaja-alaiset erityisopettajat. Yhteisopettajuuden mahdollisia esteitä olivat suunnitteluajan puute, työparin löytämisen vaikeus, yhteisopetuksen tuntemisen puute sekä yleisesti ajanpuute. (Saloviita & Takala, 2010, 394)

Saloviita (2018) selvitti kyselytutkimuksessaan inklusiivisten opetuskäytäntöjen (yhteisopetus, ryhmätyöskentely ja eriyttäminen) yleisyyttä suomalaisten peruskoulunopettajien (n=2136) keskuudessa. Vastaajista 42 % hyödynsi yhteisopettajuutta vähintään viikoittain. Isoissa kunnissa luokanopettajien ja erityisopettajien yhteisopettajuus oli yleisempää kuin pienissä kunnissa. Yhteisopettajuuden esiintyminen oli osittain yhteydessä tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden läsnäoloon luokassa. Yhteisopettajuutta viikoittain hyödyntävien luokanopettajien asenne inklusioon oli positiivisempi kuin muiden luokanopettajien. (Saloviita, 2018, 560, 564, 567–569)

Kokon, Takalan ja Pihlajan (2021, 1, 9) tutkimuksessa selvitettiin Suomen peruskouluissa työskentelevien opettajien (N=694, luokanopettajat n=286, aineenopettajat n=234, erityisopettajat n=174) näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Tutkimuksen mukaan useimpien peruskoulussa työskentelevien opettajien suhtautuminen yhteisopettajuuteen oli myönteistä, mutta sen hyödyntäminen edelleen varsin vähäistä. 22 % vastaajista ei hyödyntänyt yhteisopetusta lainkaan, 49 % kahdesta neljään tuntia viikossa ja vain 14 % toteutti yhteisopettajuutta lähes kaikilla oppitunneilla. Opettajien mukaan yhteisopettajuus soveltui parhaiten opettajien välisen ammattitaidon jakamiseen. Yhteisopettajuuden koettiin soveltuvan myös moniin muihin tilanteisiin, kuten eriyttämiseen, oppilaisiin tutustumiseen, vastuun jakamiseen, levottoman luokan hallintaan sekä opetuksen tehokkuuden parantamiseen. (Kokko ym., 2021, 9)

3.3 Yhteisopettajuus tutkimuksen kohteena

Kansainvälistä yhteisopettajuustutkimusta on tehty vuosikymmenien ajan (Fluijtit, Bakker & Struyef, 2016; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012; Walther-Thomas, 1997). Suomalainen yhteisopettajuustutkimus on vilkastunut viimeisen vuosikymmenen aikana (Kokko ym., 2021; Pesonen ym., 2020; Saloviita, 2018; Sirkko ym., 2018; Sirkko ym., 2020). Myös opinnäytetöitä (Pro gradu -tutkielmia) on 2010-luvulta alkaen tehty runsaasti (Hyyryläinen, 2018; Isotupa & Mykkänen, 2020; Liikaluoma, 2015; Nylund, 2019). Väitöskirjoja, jotka liittyvät yhteisopettajuuteen ja sen kontekstiin ovat kirjoittaneet Louhela (2012), Rytivaara (2012) ja Saarenketo (2016).

Perusopetuksessa yhteisopettajuutta on tutkittu esimerkiksi eri luokka-asteilla ja eri opettajaryhmien keskuudessa. Tutkimuksen kohteena on ollut erityisopettajan ja luokanopettajan (Gokbulut, Akcamete & Guneyli, 2020) sekä erityisopettajan ja aineenopettajan välinen yhteisopettajuus (esim. Hamdan, Anuar & Khan, 2016; Morocco & Aguilar, 2002). Myös opettajaopiskelijoiden kokemukset yhteisopettajuudesta (Ricci, Zetlin & Osipova, 2017; Shin, Lee & McKenna, 2016), hallinnon merkitys yhteisopettajuuden toteutuksessa (Mackay ym., 2018) sekä oppilaiden näkemykset yhteisopettajuudesta ovat olleet tutkimuksen kohteena (Keeley, 2015).

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa yhteisopettajuutta on tutkittu hyvin vähän (McCormick ym., 2001; Neifeald & Nissim, 2019; Nissim & Neifeald, 2018; Strogilos ym., 2020.). McCormick ym. (2001) tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää, mikä oli oleellista menestyksekkään yhteisopetuksen toteutumisen kannalta, ja mitä tulisi ottaa huomioon perehdytettäessä opettajia ja erityisopettajia yhteisopettajuuteen. Tutkimukseen osallistui 10 yhteisopettajaparia Havaijilla (10 VO:aa ja 10 VEO:aa). Kaikki työskentelivät esikoulussa, 3–5 v. lasten ryhmässä. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella ja lapsia havainnoiden. Tarkastelun kohteena oli yhteisopettajien välinen suhde. Erityisesti tarkasteltiin opettajien käsityksiä työparin filosofisten uskomusten, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ammatillisen tyylin samankaltaisuudesta. Opettajien käsitykset keskinäisestä samankaltaisuudesta em. tekijöiden suhteen ovat merkittäviä onnistuneen yhteisopettajuussuhteen kannalta. Lisäksi tutkittiin yhteisopettajuussuhteen yhteyttä esiopetuksen laatutekijöihin. Yhteisopettajien välisen suhteen ja oppimisympäristön laadun välillä havaittiin olevan merkitsevä yhteys. Tällöin laatua osoittivat sosiaalisesti toimiva ja kommunikatiivinen ympäristö sekä tilan ja oppimateriaalien hyödyntäminen. (McCormick ym., 2001, 119–121, 128)

Nissim ja Neifeald (2018) tarkastelivat erilaisten yhteisopettajuusmuotojen ja yhteisopettajuuden tasojen esiintymistä yhteisopettajuutta toteuttavassa ohjelmassa mukana olevien sekä koulun että päiväkodin opettajien ja opettajaopiskelijoiden välisessä toiminnassa. Kyselytutkimukseen osallistui opettajia (n=51), opettajaopiskelijoita (n=36) lastentarhanopettajia (n=18) ja lastentarhanopettajaopiskelijoita (n=20). Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettaja- ja opiskelijaryhmät raportoivat hyödyntäneensä useita opetuksen muotoja. Mikään muoto ei kuitenkaan noussut merkitsevästi muita muotoja hallitsevammaksi. Yleisesti tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että yhteisopettajuuden muodot olivat jokaisen opettaja- ja opiskelijaryhmän

keskuudessa yleisempiä kuin perinteisen yksinopettamisen muodot. Suurin määrällinen ero yhteisopettajuuden ja perinteisen opettajuuden muotojen hyödyntämisessä oli koulun opettajien vastauksissa. Vastaavasti pienin ero tuli esille opettajaopiskelijoiden vastauksissa. Matalan tason yhteisopettajuuden (low-level co-teaching) esiintyminen oli yleisempää koulun opettajien ja opettajaopiskelijoiden sekä varhaiskasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa kuin korkeamman tasoisen yhteisopettajuuden (synergetic co-teaching) esiintyvyys. Varhaiskasvatuksen opettajien vastaukset sitä vastoin osoittivat korkeamman tasoisen yhteisopettajuuden olevan matalan tason yhteisopettajuutta yleisempää. (Nissim & Neifeald, 2018, 79, 87, 89)

Neifeald ja Nissim (2019) jatkoivat tutkimusta samaa edellä kuvatun tutkimuksen kohderyhmää ja aineistoa hyödyntäen. Tarkastelun kohteena oli yhteisopettajuuden tuottama hyödyllisyys opettajien (n=51), opettajaopiskelijoiden (n=36), lastentarhanopettajien (n=18) ja lastentarhanopettajaopiskelijoiden (n=20) arvioimana. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena. Kaikki edellä mainitut ryhmät olivat yhtä mieltä siitä, että yhteisopettajuudesta on hyötyä lasten ja oppilaiden tukemisessa. Lastentarhanopettajat näkivät useimmin yhteisopettajuudesta olevan hyötyä lapsille. Opettajille koituvat hyödyt tulivat useimmin esille lastentarhanopettajaopiskelijoiden ja lastentarhanopettajien vastauksissa. Vastaavasti opiskelijoiden hyödyt tunnistivat parhaiten lastentarhanopettajat sekä opettajat. Suurimmat erot koulussa ja päiväkodissa yhteisopettajuutta toteuttavien työparien toimintatavoissa liittyivät refleктоivaan keskusteluun ja palautteenantoon oppitunnin jälkeen. Kyseiset toimintatavat olivat tilastollisesti merkitsevästi yleisemmin käytössä koulussa kuin päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen opiskelijat ja opettajat arvioivat yhteisopettajuuden hyödyn suuremmaksi kuin perusopetuksen opiskelijat ja opettajat. Tutkijat totesivat, että erityisesti päiväkodin oppimisympäristö sekä vuorovaikutus varhaiskasvatuksen opettajan ja opiskelijan välillä mahdollistavat erilaisten tehtävien ja työskentelytapojen kehittämisen. (Neifeald & Nissim, 2019, 86, 91–92, 94–95)

Strogiloksen ym. (2020) tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen yhteisopettajuusluokassa tapahtuvia opetuksen eriyttämistoimia, muokkaamisen muotoja ja muokkaamisen laatua. Tutkimukseen osallistui kreikkalaisia yleis- ja erityisopetuksen opettajia (n=68), jotka työskentelivät varhaiskasvatuksen yhteisopettajuusryhmissä. Tutkimusaineiston keräämisessä hyödynnettiin tuntisuunnitelmia sekä kyselylomakkeita ja luokkahuonehavainnointia. Tutkijoiden mukaan inklusiivisen kasvatuksen ytimessä on opetuksen muokkaaminen sellaiseksi, jossa kaikilla luokan oppilailla on mahdollisuus opiskella yleisen opetussuunnitelman tai opinto-ohjelman

mukaisesti. Muutostoimet luokiteltiin opetukseen/ohjaukseen (instructional) ja opetussuunnitelmaan (curricular) liittyviin sekä vaihtoehtoihin/eriyttäviin (alternative) muutoksiin. Opetukseen/ohjaukseen liittyvät muutokset sisälsivät erilaisia opettamisen tapoja, mm. aikuis- ja vertaistuen, lisääjän, palkkioiden, teknologian, lisäresurssin ja kuvien käytön hyödyntämisen. Opetussuunnitelmamuutokset pitivät sisällään opetettavan sisältöalueen muutoksia. Vaihtoehtoiset/eriyttävät muutokset vastaavasti koskivat tavoitteiden, opetuksen ja toiminnan kokonaisvaltaista muokkaamista. Yhteisopettajien ja tutkijoiden esille nostamat, toteutettuja muutoksia koskevat laatuarviot olivat ristiriitaisia. Tutkijoiden arvioinneissa muutosten laatu oli heikompi kuin opettajien vastaavissa arvioinneissa. Nuoremmat ja kokemattomammat yhteisopettajat arvioivat muutosten toteuttamisen olevan kokeneempia opettajia helpompaa. Kokeneiden opettajien tekemät muutokset olivat kuitenkin laadukkaampia. Yhteisopettajien mukaan päiväkodin opetussuunnitelma oli joustavampi, ja siten helpommin muokattavissa kuin koulun opetussuunnitelma. (Strogilos ym., 2020, 1, 3, 5–11, 18) Seuraavissa alaluvuissa esittelemme yhteisopettajuustutkimuksissa esille tulleita yhteisopettajuuden edellytyksiä, hyötyjä ja haasteita.

3.3.1 Yhteisopettajuuden toteuttamisen edellytyksiä

Yhteisopettajuuden onnistumisen edellytyksenä oli opettajien samankaltainen näkemys opetuksesta ja oppilaista. Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020, 26, 34) (n=86), Takalan ja Saarisen (2020, 235- 237) (n=25) sekä Sirkon, Takalan ja Wickmanin (2018, 225–226) (n=40) tutkimuksissa tuotiin esille opettajien ajatuksia yhteisopetuksen vaatimuksista. Näitä olivat mm. sopivan parin löytyminen, tilojen toimivuus, riittävä aikataulutus sekä koulun johdon tuki. Opettajaparien yhteensopivuuden ohella pidettiin tärkeänä, että voi aidosti olla oma itsensä. Myös Chitiyon (2017, 62) tutkimuksessa (n=77) havaittiin, ettei yhteisopettajuus onnistu, jos molemmilla opettajilla ei ole yhteistä visiota, halua tai myönteistä asennetta yhteisopettajuuteen. (ks. myös Cook & Friend, 1995, 8)

Yhteisopettajuuden toimivuus edellyttää hallinnon tukea. Hallinto voi tukea ohjelmien suunnittelussa ja aikatauluttamisessa. Myös kannustimien, tilojen ja resurssien tarjoaminen voi edistää yhteisopettajuuden toteuttamista käytännössä. (Cook & Friend, 1995, 12) Hamdan ym. (2016) (n=240) sekä Mackay ym. (2018) (opettajat n=28, johtajat n=12) osoittivat hallinnon hyväk-

synnän ja tuen olevan merkittävässä roolissa. Johdon tuli ymmärtää yhteisopetukseen soveltuvien joustavien oppimistilojen merkitys. Tämä edisti opiskelijakeskeistä oppimista ja tuotti parempia oppimistuloksia. (Hamdan ym., 2016, 291; Mackay ym., 2018, 477–78)

Opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat yhteisopettajuuden toimivuuteen. Esimerkiksi kyky jakaa vastuuta, muokata opetustyyliä tai työskennellä toisen lähellä voivat olla ratkaisevia yhteisopettajuuden toimivuuden kannalta. Kyseisistä ominaisuuksista keskusteleminen opettajien kesken on tärkeää. (Cook & Friend, 1995, 8) Toimivan yhteisopettajuuden edellytyksiä ovat valmius yhteistyöhön, vastuun jakaminen ja sopeutuminen uuteen toimintaympäristöön. (Hamdan ym., 2016, 291) Yhteisopettajuudessa työparin valinta on ratkaisevassa roolissa. Vapaaehtoisuus tuo lisäarvoa. Työparin valinnassa tulisi huomioida myös oppilasryhmän moninaisuus eli työparin oppilasryhmästä tulisi löytyä tukea tarvitsevia oppilaita. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 11) Keskustelun kautta tapahtuva tutustuminen ja työparin tunteminen luovat edellytyksiä onnistuneelle yhteisopettajuudelle (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 12).

Opettajille tulisi tarjota ammatillisia valmiuksia yhteisopettajuuden toteuttamiseen esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, opetusstrategioita ja yhteistä suunnittelua kehittäen. Yhteissuunnittelu auttaa valmistautumaan yhteisopetuksen toteutukseen, selventää odotuksia ja tuo esille mahdollisia muutostarpeita sekä auttaa tunnistamaan mahdolliset väärinkäsitykset ja ongelmat. Puutteellinen suunnittelu aiheuttaa turhautumista ja stressiä. (Cook & Friend, 1995, 12, 13.) Hamdan ym. (2016, 296) sekä Pratt, Imbody, Wolf ja Patterson (2016, 1, 6) tuovat esille yhteissuunnittelun merkityksen osana onnistunutta yhteisopettajuussuhdetta. Henkilökohtaisen asiantuntijuuden hyödyntäminen, opettajien yhteinen oppimisfilosofia sekä sitoutuminen yhteistyöhön ovat tärkeässä roolissa. Toimivan suunnittelun apuvälineenä voi käyttää yhteissuunnittelukehystä, johon kirjataan sekä pitkän aikavälin kurssitavoitteet että päivä- ja viikkosuunnitelmat. Vastuualueiden jakaminen helpottaa sekä tehostaa suunnittelua. (Pratt ym., 2016, 1, 6)

Opettajia tulisi ammatillisesti perehdyttää yhteisopettajuuteen esimerkiksi vuorovaikutustaitoihin, opetusstrategioihin ja yhteiseen suunnitteluun liittyen. Tämä on koettu tärkeäksi sekä ennen yhteisopettajuutta että sen toteuttamisen aikana. (Cook & Friend, 1995, 12) Oppilaiden vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen tarjoaa edellytyksiä oppimistulosten parantamiseen. Erityisopettajalla tulee olla valmiudet havainnoida ja ymmärtää oppilaiden käyttäytymisen

muutoksia, ja olla sensitiivinen oppilaiden tarpeille. Hänellä tulee olla taito hyödyntää erityisopetuksen eri tekniikoita ja strategioita kaikkien oppilaiden opetuksessa. (Hamdan ym., 2016, 291; Thomas-Brown & Sepetys, 2011, 123)

Opettajankoulutusohjelmia tulisi kehittää niin, että opettajille muodostuisi ajanmukainen käsitys yhteisopettajuudesta (Chitiyo, 2017, 63). Yhteisopettajuus tulisi sisällyttää tulevien opettajien opetusharjoitteluun ja jo virassa olevien opettajien täydennyskoulutukseen. (Sirkko ym., 2020, 38). Chitiyon (2017) tutkimuksessa (n=77) havaittiin, että tutkimukseen osallistuneista opettajista yli puolella ei ollut aiempaa kokemusta yhteisopettajuudesta, eikä tarvittavia taitoja yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Yhteisopettajuuden koettiin vievän aikaa. Opettajat sitoutuivat mieluummin vähemmän aikaa vieviin, ei kovin inklusiivisiin käytäntöihin tai toimintatapoihin. (Chitiyo 2017, 56, 62–63) Myös Thousand ym. (2006, 246) tuovat esille koulutuksen merkityksen opettajien jatkuvassa ammatillisessa kehittämisessä. Ammatilliseen kehittymiseen tarvitaan johdon tuki ja vastuunotto. Yhteisopettajuuden menestyksen takeena ovat yliopistotasoinen akateeminen koulutus, aihealueen tieteellinen tutkimus sekä tiedon ja osaamisen siirto tuleville opettajille ja nykyisille kollegoille. Hamdanin ym. (2016, 290) mukaan myös työhön rekrytoitaessa tulisi huomioida yhteisopettajuuskokemus ja -osaaminen.

Luokkahuonedynamiikkaa ja oppilaiden ääntä olisi hyvä kuunnella yhteisopettajuuden työmuotoja valittaessa (Keeley, 2015, 11–13). Keeleyn (2015) tutkimus (opettajat n=2, oppilaat n=37) osoitti oppilaiden olevan hyvin tietoisia opetuksesta. Näkemykset toimivasta yhteisopettajuusmallista erosivat oppilaiden ja opettajien välillä. Oppilaiden mukaan opettajan auktoriteetti ja luokkarauha ei säilynyt vuorottelevassa opetuksessa. Oppilaat pitivät parempina yhteisopetuksen toteutuksen malleina joustavia pienryhmiä. Sitä vastoin, opettajat suosivat vuorottelevaa opetusta. Se oli heidän mielestään helpoimmin toteutettava yhteisopetuksen malli. (Keeley, 2015, 12–13)

3.3.2 Yhteisopettajuuden tarjoamia hyötyjä

Yhteisopettajuudessa oppilaiden erilaisia oppimisen lähtökohtia ja opetustarpeita pystytään kohtaamaan paremmin. Opetus on intensiivisempää, luokassa on vähemmän häiriötekijöitä ja käyttäytymisongelmia. Positiivisia tuloksia olivat heikosti menestyvien oppilaiden parantuneet akateemiset ja sosiaaliset taidot, parantuneet asenteet, itsetunnon kehittyminen ja tukea tarvitsevien oppilaiden myönteiset vertaissuhteet. Oppilaat kokivat, että tämä oli seurausta siitä, kun

opettajilla oli enemmän aikaa huomioida oppilaita. Yhteisopetukseen osallistuneiden opettajien kokemuksissa on tuotu esille ammatillinen kasvu, henkilökohtainen tuki ja yhteisöllisyyden lisääntyminen yhteisopetuksen luokissa. (Thousand ym., 2006, 239–241)

Yhteisopettajuuden toimivuus edellytti opettajien yhteensopivuutta. Opettajien yhteistyön positiiviset vaikutukset näkyivät myös oppilaille positiivisena sosiaalisena mallina. Myönteinen työilmapiiri ja opettajien työskentelyn ilo levisi myös oppilaisiin. Vastuun jakaminen edisti opettajien hyvinvointia ja vähensi opettajien työmäärää. Yhteisopettajuuden jatkuvuus koettiin hyväksi asiaksi. (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007, 401, 404; Sirkko ym., 2020, 35, 36; Sirkko ym., 2018, 224, 228, 230; Takala & Saarinen 2020, 236; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 379–382) Yhteisopettajuus voi toimia myös jatkuvan työnohjauksen tapaan. Tällöin työparit sekä antavat että saavat toisiltaan muun muassa kannustusta ja palautetta opettajuutensa rakentamiseksi. (Eskelä-Haapanen, 2013, 165)

Luokassa apu tulee nopeammin, kun on kaksi opettajaa auttamassa. Yhteisopettajuus sopi parhaiten yksilöllistämään opetusta, tehostamaan oppimista ja jakamaan opettajien välistä ammattitaitoa. Yhteisopetus tuki inklusiota ja edisti osallisuutta. (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007, 402; Sirkko ym., 2020, 37, 38; Sirkko ym., 2018, 230) Mackay ym. (2018) toivat tutkimuksessaan esille useamman opettajan resurssin tärkeyden luokahuoneessa ja opettajien merkityksen häiriökäyttäytymisen vähentäjänä. Opettajien toimiminen yhteisen työskentelyn mallintajina paransi oppilaiden työskentelytaitoja ja vaikutti myönteisesti oppilaiden sosiaaliin ja emotionaalisiin suhteisiin sekä oppimistaitoihin. (Mackay ym. 2018, 467) Ymmärrys oppilaasta ja hänen oppimisestaan on yhdessä työskennellessä laajempaa ja syvempää kuin yksin opettaen (Eskelä-Haapanen, 2013, 167).

Turanin ja Bayarin (2017) tutkimuksen mukaan (n=12) yhteisopettajuus vähensi opettajien työmäärää, opetuksen laatu parani ja oppilaiden osallisuus kasvoi. Yhteisopetusmalli lisäsi oppituntien tehokkuutta, luokahuoneen hallinta oli helpompaa ja häiriötekijät vähenivät. Yhteisopettajuudella mahdollistettiin oppilaan henkilökohtainen ohjaus ja tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen. Yhteisopetuksessa kyetään paremmin huomioimaan myös lahjakkaat oppilaat. Sen avulla pystytään löytämään tavanomaista opetusta paremmin nopeita käytännöllisiä ratkaisuja opetusprosessin aikana esiin nouseviin ongelmiin. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 379–382; Turan & Bayar, 2017, 82, 89–90) Hamdanin ym. (2016, 296, 297) mukaan kaksi tai useampi opettaja luokassa tekee mahdolliseksi useamman oppilaan auttamisen, kun huomion

jakajia on enemmän. Tästä syystä tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi myös muut oppilaat hyötyvät yhteisopettajuudesta.

Yhteisopettajuus lisää kaikkien oppilaiden opetus- ja ohjausmahdollisuuksia, parantaa opetusohjelman intensiteettiä, yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta, vähentää tukea tarvitsevien oppilaiden leimautumista ja lisää opettajien toisiltaan saamaa tukea (Cook & Friend, 1995, 3–4). Cookin ja Friendin (1995, 4) mukaan oppilaiden on usein haasteellista yleistää tai hyödyntää erityisopetuksessa oppimaansa yleisopetuksessa. Yleisopetuksen luokassa tapahtuva yhteisopetus voi vähentää kyseisen haasteen määrää, kun pystytään paremmin takaamaan ajallinen, sisällöllinen ja opetussuunnitelmallinen jatkuvuus (Cook & Friend, 1995, 4).

Seitsemässä helsinkiläisessä pilottikoulussa vuonna 2011 toteutetussa tutkimuksessa opettajat kokivat samanaikaisopetuksen joustavana ja motivoivana opetusmuotona. Opettajat saivat vertaistukea ja oppivat toisiltaan, vastuita jaettiin ja vahvuuksia hyödynnettiin. Opettajat kokivat, että heillä oli enemmän aikaa yksittäisille oppilaille. Oppilaan tuen tarve huomioitiin jo varhaisessa vaiheessa ja siihen pyrittiin vastaamaan mahdollisimman nopeasti. Tuki pystyttiin tuomaan suoraan luokkaan. Oppilastuntemus kasvoi ja oppilashavainnointi helpottui. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori ja Thuneberg, 2011, 36–38) Tämä edisti yhteisöllisyyttä, oppilaat olivat ”yhteisiä”, lasten turvaverkko kasvoi, ja oppilaat näkivät ja kokivat käytännössä rakentavan yhteistyön mallin. Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015) toivat esille yhteisöllisyyden, osallisuuden, vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin lisääntymisen sekä onnistumisen kokemukset. Oppilaat saivat enemmän opettajan huomiota ja luokan työrauha lisääntyi. Opettajat kokivat saavansa uusia ideoita työparilta, opetukseen liittyviä asioita jaettiin ja oma jaksaminen lisääntyi. Myös oppilaiden havainnointia ja arviointia pystyttiin tekemään tarkemmin ja yksilöllisemmin. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 7, 9–10)

Yhteisopetuksen hyöty tunnistettiin opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Useimpien opettajien mukaan yhteisopettajuuden merkittävin hyöty oli opetuskokemusten jakamisen mahdollisuus sekä mahdollisuus jakaa oppilaita pienempiin ryhmiin. Mitä enemmän opettajat hyödynsivät yhteisopettajuutta, sitä hyödyllisempänä kyseistä työskentelymuotoa he pitivät. Kokemus lievensi haasteisiin liittyvää huolta. (Kokko ym., 2021, 9, 11, 13)

3.3.3 Yhteisopettajuudessa koettuja haasteita

Yhteisopettajuuteen liittyvistä haasteista nostetaan useimmiten esille suunnitteluun käytettävän ajan lisääntyminen ja suunnitteluajan riittämättömyys (Ahtiainen ym., 2011, 38–39; Cook ja Friend, 1995, 3; Kokko ym., 2021, 9, 12; Sirkko ym., 2018, 224, 230; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383; Turan ja Bayar, 2017, 90). Opettajat kokivat, että opetuskokemus kompensoi suunnitteluun käytettävän ajan riittämättömyyttä. Nykyaikainen opetusteknologia mahdollistaa suunnittelun ja vuoropuhelun ilman lähitapaamisia. (Sirkko ym., 2018, 231; Takala & Saarinen 2020, 236)

Sopivan yhteisopettajaparin löytäminen oli haasteellista. Opettajien välinen yhteistyö ei toiminut, jos näkemykset yhteisopettajuudesta olivat erilaisia. Opiskelijoiden voi olla vaikea hyväksyä useampaa opettajaa tasavertaisina ”roolimalleina”. (Cook ja Friend, 1995, 3; Kokko ym., 2021, 9, 12; Sirkko ym., 2018, 224; Turan ja Bayar, 2017, 90) Vastuun jakaminen, opetustavan ja mieltymysten mukauttaminen sekä läheinen työskentely toisen opettajan kanssa voi tuntua vaikealta. Tästä johtuen opettajien välinen keskustelu on tärkeää. (Cook & Friend, 1995, 8) Myös hallinnon tuen puuttuminen ja tilojen soveltumattomuus yhteisopetukseen koettiin haasteellisena. (Sirkko ym., 2018, 225, 230; Takala & Saarinen 2020, 237)

Haasteita tuottivat myös oppilaiden erilaiset tarpeet ja tarpeisiin vastaaminen, tukea tarvitsevien oppilaiden suuri määrä sekä liian suuri luokkakoko. (Cook & Friend, 1995, 3; Turan ja Bayar, 2017, 90). Inklusioon suhtauduttiin epäillen. Sen koettiin olevan säästökeino ja heikentävän työrauhaa (Sirkko ym., 2018, 231–232). Opetusryhmien kokoja ja koostumusta tulisi vaihdella. Vaihtelu ei saisi perustua ainoastaan opetuksen kyky- ja taitotason mukaiseen eriyttämiseen. Yhteisopettajuuden ymmärtämisessä on ollut eroja toimijoiden välillä. Kaiken-tyyppistä yhteistyötä on saatettu pitää yhteisopetuksena, esimerkiksi koulunkäynninohjaajien resurssia hyödynnettiin yhteisopettajuuteen. (Sirkko ym., 2020, 34–35, 37; Sirkko ym., 2018, 227)

4 Yhteisopettajuus ja yhteistyö varhaiskasvatuksen kontekstissa

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2 §). Varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa (Opetushallitus, 2019, 14). Esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Myös sen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Opetushallitus, 2016a, 12) Esiopetusta annetaan ennen perusopetuksen alkamista, pääsääntöisesti oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna (Perusopetuslaki 628/1998).

Lähtökohta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tapahtuvalle yhteisopettajuudelle on erilainen kuin perusopetuksessa. Koulussa opettaja on perinteisesti tehnyt työtä yksin (Rytivaara ym., 2017, 18). Opettajan työnkuva on ollut varsin itsenäinen pedagogisine vapauksineen ja vastuineen (Toom & Husu, 2012, 39). Päiväkodissa sitä vastoin on totuttu tekemään tiimityötä oman ryhmän sisällä. Näin ollen ryhmä työnteon kontekstina on erittäin tärkeä ja yhteiseen opettamiseen on kehittynyt tietynlainen toimintamalli. Yhteinen perustehtävä ja tavoite saa aikaan kokemuksen yhteisestä työstä. Ryhmässä tehtävässä työssä yhdistyvät sekä oma että tiimin yhteinen näkemys. Yhteisen näkemyksen muodostuminen edellyttää keskustelua tiimitasolla kasvatustavoitteista ja toimintatavoista. Selkeä työnjako tiimiin kuuluvien kesken helpottaa yhteistyön tekemistä. (Lastentarhanopettajaliitto, 2009, 37)

Tutkimuksemme kohderyhmänä olivat varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa työskentelevät opettajat eli varhaiskasvatuksen opettajat (VO) sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajat (VEO). VO on varhaiskasvatuksessa toimiva kasvatuksen ammattilainen, jonka tehtävänä on tukea ja edistää lasten kasvua, oppimista ja osaamisen kehittymistä. VO vastaa oman lapsiryhmänsä pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista sekä kehittämisestä yhdessä muun henkilöstön kanssa. VO on koulutukseltaan usein kasvatustieteen kandidaatti/maisteri tai sosionomi AMK. (Opetusalan ammattijärjestö, [OAJ], 2020) Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on varhaiskasvatuksessa toimiva erityispedagogiikan ammattilainen. VEO:t osallistuvat päiväkodin muun henkilökunnan kanssa yhteistyössä lasten tuen tarpeen arviointiin sekä tuen suunnitteluun, sen toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen. VEO:n pohjakoulutuksena on tavallisesti varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden antama koulutus. Tämän lisäksi VEO:t ovat

suorittaneet erilliset erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai kasvatustieteen maisteriopinnot, pääaineena erityispedagogiikka. (Lastentarhanopettaliitto, 2009, 31, 47–48)

Valtakunnallisesti VEO:ien työnkuvat voivat vaihdella yhdessä kiinteässä ryhmässä työskentelemisestä kiertävään ja konsultoivaan VEO:n työhön. Tutkimuskohteenamme olevalla paikkakunnalla VEO työskentelee alueensa konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana. VEO:n tehtävänä on ohjata ja konsultoida henkilökuntaa lapsen ja lapsiryhmän erityiskasvatuksen järjestämisessä, mutta myös osallistua lapsiryhmien toimintaan yhtenä tiimin jäsenenä. VEO:n vastuualueella on tavallisesti useita päiväkoteja ja lapsiryhmiä. Tämän vuoksi VEO:n erityispedagogisen osaamisen resurssia on jaettava eri päiväkotien ja lapsiryhmien kesken. VEO pystyy varsin itsenäisesti suunnittelemaan aikatauluun päiväkotien, lapsiryhmien ja lasten tarpeiden mukaan. VEO:n tehtäviin kuuluvat lisäksi toimistotyöt ja erilaiset kokoukset. Päiväkodinjohtaja on VEO:n tärkeä työpari ja yhteistyökumppani. VEO tekee tiivistä yhteistyötä myös perheiden ja muiden yhteistyötahojen, kuten terveyden- ja sosiaalihuollon ammattilaisten kanssa, ja toimii usein kokoavana henkilönä moniammatillisissa työryhmissä ja verkostoissa. Konsultoivalla VEO:lla ei ole omaa lapsiryhmää. Tämä luo edellytyksiä yhteisopettajuudelle, mutta varsin laaja vastuu- ja toiminta-alue asettaa rajoituksia tiiviille ryhmässä tapahtuvalle yhteisopettajuudelle. (Lastentarhanopettajaliitto, 2009, 46–48)

Varhaiskasvatuksessa pedagoginen kokonaisvastuu on VO:lla. Lapsiryhmässä työskentelee usein kaksi VO:aa. Lisäksi ryhmän toimintaan osallistuu säännöllisesti alueella työskentelevä VEO. Tämä tarjoaa hyvät ja luontevat edellytykset yhteisopettajuuden ja yhteistyön toteuttamiseen. Pienryhmätoiminnan suunnittelusta vastaavat pääsääntöisesti VO:t. Tavoitteena on, että kaikki tiimin aikuiset olisivat tietoisia suunnittelusta toiminnasta. Suunnittelussa tulisi huomioida jokaisen erityisosaaminen. Parhaimmillaan pienryhmätoiminta mahdollistaa lasten kohtaamisen ja yksilöllisen tuen tarjoamisen. (Mikkola ja Nivalainen, 2009, 33, 34, 36) Varhaiskasvatushenkilöstö työskentelee tietoisesti ja tavoitteellisesti lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukien ja ohjaten. Moniammatillinen toiminta edellyttää vuorovaikutusta ja tehtävien jakamista. Lisäksi yhteistyö vanhempien kanssa toteutuu päivittäisen kasvatuskumppanuuden kautta. (Karila & Nummenmaa, 2011, 14–15) Monitahoisen yhteistyön tekeminen on varhaiskasvatuksen arkea.

Yhteistyön merkitys varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa korostuu entisestään, kun lapsiryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien välisen yhteistyön lisäksi tarvitaan myös muuta ammatilliset rajat ylittävää yhteistyötä, jossa hyödynnetään esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ja avustajan työpanosta ja osaamista. Eri ammattiryhmien toteuttamaa lapsihavainnointia ja konsultaatiota hyödyntäen voidaan muodostaa yhteinen näkemys lapsen tilanteesta. Yhteistyöllä kokonaisvaltainen tuki tuodaan tuttuun oppimisympäristöön ja lapsen omaan ryhmään. Yhdessä tekemällä, yhdessä oppimalla sekä jokaisen ammattitaitoa, erityisosaamista ja vahvuuksia hyödyntämällä voidaan päästä arvopohjaltaan ja pedagogikaltaan yhteiseen opettajuuteen. (Louhela, 2012, 145; Louhela-Risteelä, 2016, 82–83; Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, 61, 65–67)

4.1 Yhteisopettajuus ja yhteistyö varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH, 2019, 18) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelee ja toteuttaa toimintaa yhdessä eli varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin tulisi kuulua lähtökohtaisesti henkilöstön keskinäinen yhteistyö. Yhteisön jäsenten tulisi kunnioittaa toisiaan ja arvostaa yhteistyötä. Päiväkotien henkilöstön moniammatillisuus nähdään laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavarana, kun kaikkien työntekijöiden osaaminen on käytössä sekä vastuut, tehtävät ja ammattiroolit toteutuvat tarkoituksenmukaisella tavalla. (OPH, 2019, 18, 30) Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016a, 25) todetaan, että henkilöstön keskinäinen yhteistyö esiopetuksessa on välttämätöntä opetuksen laadun ja esiopetusyhteisön hyvinvoinnin kannalta. Aikuisten välinen yhteistyö voi toimia samalla myös hyvänä esimerkkinä lapsille (OPH, 2016a, 25).

Lapsen tuen tarpeen havaitseminen sekä tuen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi edellyttävät eri ammattiryhmien sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen huoltajien välistä yhteistyötä. Yhteistyöllä pyritään vastaamaan lasten tuen tarpeisiin. Henkilökunnan koulutus, työkuva ja vastuut määrittelevät yhteistyöhön liittyvän työnjaon. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien mukaan VEO:n osaamista hyödynnetään tukea tarvitsevien lasten erityisopetus- ja kasvatustehtävissä sekä muun henkilöstön konsultoinnissa ja ohjauksessa. (OPH, 2016a, 44–46; OPH, 2019, 54)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (OPH, 2019) yhteis- tai samanaikaisopettajuutta ei mainita. Perusteissa puhutaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamisen hyödyntämisestä ja eri tahojen välisestä yhteistyöstä. (OPH, 2019, 18, 54) Yhteistyön toteuttamisen käytännön menetelmiin ei oteta kantaa. Yhteistyön tavoitteena on, että jokainen lapsi saa kehityksensä ja tarpeidensa mukaista kasvatusta, opetusta ja hoitoa (OPH, 2019, 33). Varhaiskasvatuksessa toimitaan yhteisönä, jossa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä ja toisiltaan (OPH, 2019, 29). Näin ollen yhteisopettajuus ja sen toteuttaminen ovat sopusoinnussa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja arvomaailman kanssa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016a, 51, 53) samanaikaisopetus esiintyy kaksi kertaa. Näissä yhteyksissä samanaikaisopetus liitetään tuen toteuttamisen keinoihin. Samanaikaisopetus esiintyy yhtenä esimerkkinä henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) kirjattavista pedagogisista ratkaisuista erityistä tukea saavalle lapselle (OPH, 2016a, 51). Samanaikaisopetusta voidaan hyödyntää myös yhtenä osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamismuotona (OPH, 2016a, 53). VEO:n ja VO:n toteuttama samanaikaisopettajuus ei nouse esille esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaikka edellä mainittujen ammattiryhmien välinen yhteistyö korostuu tuen tarpeen ilmetessä.

4.2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen

Inklusiivinen ajattelu liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen ajattelumalliin, jossa pääajatuksena on tasa-arvon ja osallisuuden toteutuminen sekä kaikkien mukaan ottaminen. Inklusio on jatkuvaa muutosta kohden laadukkaampaa ja vaikuttavampaa oppimista ja opettamista, kaikille hyvän koulun ja varhaiskasvatuksen tavoittelua. (Hausstätter, 2014; Takala ym., 2020, 143–144) Varhaiskasvatusta tulee toteuttaa inklusion periaatteiden mukaisesti (OPH, 2019, 54) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH, 2019, 30) mukaan inklusiivisessa toimintakulttuurissa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa.

Varhaiskasvatuksen ja sen toimintakulttuurin kehittämisessä on ensisijaisesti huomioitava lapsen ja/tai lapsiryhmän etu (OPH, 2019, 29). Näin ollen yhteisopettajuuden kehittämistä ja sen soveltuvuutta varhaiskasvatukseen on tarkasteltava lapsen edun ja hyödyn näkökulmasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016a, 22) mukaan esiopetuksen toimintakulttuuria kehitetään muun muassa kokeilemalla monipuolisia työtapoja ja oppimisympäristöratkaisuja sekä kehittämällä ammatillista osaamista yhteistyöverkostoissa. Esiopetuksen

toiminnan kehittämisessä tulee huomioida myös inklusion periaatteet. Jokaiselle lapselle suunnitellaan sopivia oppimisen haasteita sekä turvataan tarvittava kasvun ja oppimisen tuki. Lähtökohtana on kaikille yhteinen esiopetus, jossa jokainen lapsi voi toimia omana ainutlaatuisena yksilönään sekä yhteisön jäsenenä. (OPH, 2016a, 12, 22, 47) Näihin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien perusteiden vaatimuksiin yhteisopettajuus asettuu hyvin.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen inklusiivisesta luonteesta kertoo se, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen/esiopetuksen päivittäistä toimintaa. Tukea pyritään tarjoamaan ensisijaisesti erilaisin joustavin järjestelyin lapsen omassa päiväkot-, perhepäivähoito- tai esiopetusryhmässä. (OPH, 2019, 55; OPH, 2016a, 45) Inklusiivinen kasvatustajattelu tavoitteena on kaikkien oppijoiden hyvinvoinnin edistäminen. Inklusiivinen kasvatust edellyttää joustavia ja monimuotoisia opetusjärjestelyjä, joihin yhteisopettajuus voi tuoda lisäarvoa. Inklusiivista tukea toimiva moniammatillinen yhteistyö. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, 13) Fyysisten oppimisympäristöjen ohella myös sosiaalisten, teknologisten ja pedagogisten oppimisympäristöjen tulee tukea oppimista ja soveltua kaikille oppijoille (Takala ym., 2020, 33–34). Yhteisopettajuus inklusiivisen kasvatustuksen työmuotona lisää yhtäläisiä oppimismahdollisuuksia. Oppijan henkilökohtainen osallistuminen sekä itsensä kokeminen arvokkaana on mahdollista. (Sirkko ym., 2020, 37–38; Turan & Bayar, 2017, 91)

VEO:n tarjoama tuki ja työpanos ovat tärkeä varhaiskasvatustuksen lisäresurssi ja inklusiivista varhaiskasvatustusta edistävä tekijä. VEO tuo erityispedagogista osaamista ryhmän arkeen ja VEO:n osallistuminen lapsiryhmän toimintaan antaa mahdollisuuksia toteuttaa VEO:n ja VO:n välistä yhteisopettajuutta. Inklusiivisessa varhaiskasvatustuksessa edistetään tukea tarvitsevien lasten osallisuutta, mukaan lukien sosiaalinen osallisuus. Pedagogiikassa painottuvat yhteisöllisyyttä ja osallisuutta luovat toimintatavat. Esimerkiksi pienryhmät muodostetaan siten, että niissä on mukana sekä tukea tarvitsevia että ei-tukea tarvitsevia lapsia. (Viitala, 2018, 57–59, 62)

Seuraavissa luvuissa esittelemme yhteisopettajuuteen liittyvää tutkimustamme. Aluksi kuvaamme tutkimuksen toteutusta: aineiston keruuta ja analysointia. Sen jälkeen kerromme tutkimuksen tuloksista.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin eräässä pohjoissuomalaisessa kunnassa, sen yhdellä varhaiskasvatusalueella, jossa oli aloitettu VEO:n työnkuvan kehittäminen. VEO:n ja VO:n välinen yhteisopettajuuskokeilu oli osa VEO:n työnkuvan kehittämistä. VEO:ien perehdyttäminen yhteisopettajuuteen oli aloitettu esimiehen toimesta työiltpäivissä keväällä 2020. Syksyllä 2020 VEO:t etsivät itselleen työparin alueellaan työskentelevästä varhaiskasvatuksen opettajasta ja VEO:ien esimies piti koulutuksen kokeiluun osallistuville työpareille. Tässä koulutuksessa myös VO:t saivat tarkempaa tietoa yhteisopettajuudesta. Kyselytutkimuspyyntö esitettiin VEO:ien esimiehen kautta kaikille (n=18) yhteisopettajuuskokeiluun osallistuneille VEO:ille ja VO:ille. Kyselylomakkeen täytti ja palautti yhteensä seitsemän VEO:aa ja seitsemän VO:aa. Parihaastattelukutsu osoitettiin kyselyn saatekirjeessä yhteisopettajuuskokeiluun osallistuneille VEO:ille ja VO:ille. Heistä kolme työparia osoitti halukkuutensa haastatteluun ja heidän kanssaan toteutettiin parihaastattelut.

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen kohteena oli varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEO) ja varhaiskasvatuksen opettajan (VO) välinen yhteisopettajuus. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta kummankin ammattiryhmän näkökulmasta, VEO:n näkökulmaa painottaen. Selvitimme myös, miten yhteisopettajuus sopii VEO:n työnkuvaan.

Tutkimuksen tavoitteena oli koota varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta yhteisopettajuuskokeilun alkuvaiheessa, sekä ennen kokeilun käytännön toteutusta että kokeilun aikana. Tavoitteena oli muodostaa kokonaiskuva yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista varhaiskasvatuksessa toimivien opettajaryhmien käsityksiin pohjautuen.

Kyselyn tavoitteena oli selvittää VEO:ien ja VO:ien ennakkokäsityksiä yhteisopettajuudesta ennen yhteisopettajuuskokeilun aloittamista. Vastaavasti haastattelun tavoitteena oli tuoda esille sitä kokemustietoa, mitä yhteisopettajuuskokeilun käytäntö oli opettajille antanut.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten VEO ja VO käsittävät yhteisopettajuuden?
2. Mitkä ovat VEO:n ja VO:n välisen yhteisopettajuuden *hyödyt opettajille/lapsille* sekä toteuttamisen *haasteet* varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien käsitysten mukaan?
3. Miten yhteisopettajuus sopii VEO:n työnkuvaan?

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Yhteisopettajuuskyselyyn vastasi 14 varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa työskentelevää henkilöä. Osallistumisprosentti oli 78. Kaikki osallistujat olivat naisia. Osallistujista puolet (n=7) toimi VO:n ja puolet (n=7) VEO:n tehtävissä. Suurin osa (64 %) osallistujista kuului 30–49-vuotiaiden ikäluokkaan (ks. Taulukko 1) Osallistujista 64 % oli suorittanut alemman korkeakoulututkinnon tai aiemman opistotason lastentarhanopettajatutkinnon ja 36 % ylemmän korkeakoulututkinnon. Ylempi korkeakoulututkinto oli yleisempi VO:illa (57 %) kuin VEO:illa (14 %). Kaikki VEO:t olivat aikaisemmin työskennelleet myös VO:n tehtävissä. VEO:ien VO:na työskentelyvuosien määrä vaihteli luokkien kolme (1–5 vuotta) ja kahdeksan (yli 25 vuotta) välillä (Liite 1). Tutkimukseen osallistuneilla VO:illa ei ollut kokemusta VEO:n työtehtävissä toimimisesta. VEO:ien vastuualueelle kuului sekä kunnallisia että yksityisiä päiväkotia ja niiden lapsiryhmiä. Jokaisella VEO:lla oli vastuullaan kaksi yksityistä päiväkotia.

Taulukko 1. Yhteenveto kyselytutkimukseen osallistujista.

	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Vastaajan ikäryhmä		
Alle 30 v.	2	14 %
30–49 v.	9	64 %
Yli 49 v.	3	22 %
Ylin koulutusaste		
Peruskoulu	-	-
Lukio-, ylioppilas- tai ammatillinen tutkinto	-	-
Alempi korkeakoulututkinto*	9	64 %
Ylempi korkeakoulututkinto (maisteri tai ylempi AMK)	5	36 %
Tutkijakoulutus (lisensiaatti tai tohtori)	-	-
VO:ien työvuodet VO:n tehtävissä (n=7)		
Alle 6 vuotta	2	29 %
6–15 vuotta	3	42 %
16–25 vuotta	2	29 %
Yli 25 vuotta	-	-
VEOjen työvuodet VEO:n tehtävissä (n=7)		
Alle 6 vuotta	2	29 %
6–15 vuotta	4	57 %
16–25 vuotta	1	14 %
Yli 25 vuotta	-	-
Ryhmä, jossa VO työskentelee (n=7)		
0–3 v. ryhmä	-	-
3–5 v. ryhmä	-	-
Esiopetusryhmä	4	57 %
Sisarusryhmä	-	-
Muu ryhmä**	3	43 %
VEOn vastuulla olevien kunnallisten ja yksityisten päiväkotien kokonaismäärä (n=7)		
4 päiväkotia	2	29 %
5 päiväkotia	3	42 %
6 päiväkotia	2	29 %
VEOn vastuulla olevien kunnallisten ja yksityisten lapsiryhmien kokonaismäärä (n=6) ***		
15–17 lapsiryhmää	2	33 %
18–20 lapsiryhmää	-	-
21–23 lapsiryhmää	1	17 %
24–26 lapsiryhmää	3	50 %

*alempi korkeakoulututkinto sisältää yliopisto- (kandidaatti) ja ammattikorkeakoulututkinnot (sosionomi) sekä opistotason lastentarhanopettajatutkinnon, ** muu ryhmä sisältää yhdistetyn esiopetusikäisten ja viisivuotiaiden lasten ryhmän, 4–5-vuotiaiden lasten ryhmän sekä muun tarkemmin määrittelemättömän ryhmän, ***osallistujamäärä pienempi, koska yksi vastaaja jätti osittain vastaamatta ryhmien määrään liittyvään kysymykseen

5.3 Fenomenografinen lähestymistapa

Yhteisopettajuustutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena (Metsämuuronen, 2006). Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenografinen. Niikko (2003, 7, 46) määrittelee fenomenografian sekä tutkimukselliseksi lähestymistavaksi että analyysiprosessiksi, jonka tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Häkkisen (1996, 23) mukaan käsitys on ymmärrystä jostakin ilmiöstä. Ihmiset ilmaisevat tietoisia käsityksiään kielen avulla (Ahonen, 1994, 122). Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat ilmaisivat käsityksiään kielellisessä muodossa joko kirjoittaen (kyselytutkimus) tai kertoen (parihaastattelu). Fenomenografia tarjosi tutkimukselle sekä tarkoituksenmukaisen lähestymistavan että käyttökelpoisen tutkimusaineiston analysointitavan.

Fenomenografisen lähestymistavan kehittäjän, Ference Martonin (1988, 144) mukaan fenomenografia on tutkimusmetodi, jolla kartoitetaan ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää, havaita ja ymmärtää erilaisia ympäröivän maailman ilmiöitä ja ulottuvuuksia (ks. myös Gröhn, 1992, 8; Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Fenomenografia tuo esille erilaisia ajattelutapojen variaatioita, jotka liittyvät tutkittavana olevaan ilmiöön (Gröhn, 1992, 7, 12; Huusko & Paloniemi, 2006, 162; Häkkinen, 1996, 5; Niikko, 2003, 23, 29).

Maailma ja sen tuottama todellisuus koetaan ja ymmärretään eri tavoin (Niikko, 2003, 14). Fenomenografiassa todellisuutta tutkitaan ja kuvataan ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta (Niikko, 2003, 15). Yksilön merkityksenantoprosessi korostuu (Niikko, 2003, 9). Oppimistilanteessa kaikki, mitä on opittu tai muistettu, on subjektiivista. Näin ollen eri ihmiset voivat ymmärtää saman ilmiön laadullisesti eri tavoin. (Gröhn, 1992, 10) Myös kontekstuaalisuus eli asiayhteys on huomioitava, kun tavoitteena on käsitysten ymmärtäminen (Huusko & Paloniemi, 2006, 166).

Tieteessä tutkitaan usein todellisuuden ulottuvuutta suoraan, sellaisena kuin se ilmenee yleensä, ilman henkilön tapaa kokea todellisuus (Niikko, 2003, 24). Fenomenografiassa tutkitaan toisten ihmisten käsityksiä ja kokemuksia, toisten ihmisten tapaa kokea jotakin. Samalla pyritään sulkemaan pois tutkijan omat käsitykset ja kokemukset tutkittavan asian suhteen. Näkökulma on epäsuora; kuvataan ilmiötä, tässä tapauksessa yhteisopettajuutta, tietyn ryhmän käsittämänä ja näkökulmasta käsin. Tavoitteena on paljastaa eri variaatiot siitä, kuinka tutkittavat käsittävät tutkimuskohteena olevan ilmiön. (Niikko, 2003, 24–25) Eli esille tuodaan kaikki ne tavat, joilla

henkilöt kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät tarkasteltavan asian (Huusko & Paloniemi, 2006, 165).

5.4 Aineiston keruu

Aineiston keruu toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa marras-joulukuussa 2020 keräsimme tietoa sähköisellä kyselylomakkeella. Osallistujat täyttivät kyselylomakkeen pääsääntöisesti ennen yhteisopettajuuskokeilun käytännön osuuden alkamista. Toisessa vaiheessa haastattelimme kolmea yhteisopettajuuskokeiluun osallistunutta työparia (VEO ja VO) joulukuun 2020 ja helmikuun 2021 välisenä aikana, kun kokemusta yhteisopettajuuskokeilusta oli jo kertynyt. Kyselyaineisto oli tutkimuksemme ensisijainen aineisto, jota haastatteluaineisto täydensi.

Kysely

Sähköisen kyselylomakkeen linkki Microsoft Forms -kyselyyn lähetettiin tutkimuskohteena olevan kunnan yhden varhaiskasvatusalueen yhteisopettajuuskokeiluun osallistuneille yhdeksälle VEO:lle sekä heidän työparina toimineille yhdeksälle VO:lle. Osallistujat saivat puoli-toista viikkoa aikaa vastata kyselyyn. Tämän ajanjakson lopulla heitä muistutettiin kyselyyn vastaamisesta ja vastausaikaa jatkettiin viikolla. Lisääajan lopulla osallistujia muistutettiin uudelleen vastaamaan kyselyyn ja samalla vastausaikaa jatkettiin vielä yhdellä viikolla. Tutkimuksen lopullinen osallistujamäärä oli tarjotun kahden viikon lisääjän jälkeen 14. Vastaajat käyttivät aikaa kyselyyn vastaamiseen keskimäärin 32 minuuttia (vaihteluväli 6–109 min.). Ammattiryhmittäin eriteltynä VEO:t käyttivät kyselyyn aikaa keskimäärin 47 minuuttia (vaihteluväli 21–109 min.) ja vastaavasti VO:t keskimäärin 17 minuuttia (vaihteluväli 6–34 min.).

Kyselylomake (Liite 1) sisälsi tausta- ja tutkimusaihekysymyksiä. Taustakysymyksissä kysyttiin vastaajan sukupuolta, ikää, koulutusta, ammattia sekä työkokemusta ja lapsiryhmää, jossa työskentelee tai vastuualueella olevien päiväkotien ja lapsiryhmien määrää. (Valli, 2018, 94) Tutkimusaiheeseen liittyi yhteensä 12 avointa ja yksi suljettu kysymys vastausvaihtoehtoineen. Tutkimusaihekysymykset käsittelivät yhteisopettajuuteen liittyviä käsityksiä, aikaisempia kokemuksia, kokeilun herättämiä ajatuksia ja tunteita, kokeilun vaihetta, sopivuutta omaan työkuvaan, tiedon/perehdytyksen riittävyyttä, itsenäistä tiedonhankintaa sekä esimiehen roo-

lia. Lisäksi kysyttiin eniten kiinnostusta ja kokeilunhalua herättävistä yhteisopetuksen työmuodoista, hyödyistä opettajien ja lasten näkökulmasta sekä yhteisopettajuuden toteuttamiseen liittyvistä haasteista.

Haastattelu

Haastattelut toteutimme parihaastatteluina etäyhteydellä Microsoft Teamsin viestintäalustaa hyödyntäen. Valitsimme haastattelumuodoksi parihaastattelun. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien esimiehen välityksellä lähetetyssä kyselyn saatekirjeessä pyysimme vapaaehtoisia työpareja ilmoittautumaan haastatteluun sähköpostilla. Tavoitteena oli haastatella 3–5 työparia. Kahden muistutuskierroksen jälkeen haastatteluun osallistui yhteensä kolme vapaaehtoista työparia (VEO ja VO). Haastateltavat olivat todennäköisesti vastanneet myös kyselyyn, mutta emme selvittäneet asiaa kyselyyn vastanneiden anonymiteettiä suojataksemme. Haastattelussa Haastattelukysymykset (Liite 2) lähetettiin haastateltaville etukäteen (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, 35). Kysyimme samat kysymykset kaikilta haastateltavilta. Kysymykset liittyivät yhteisopettajuuskokeilusta saatuihin kokemuksiin.

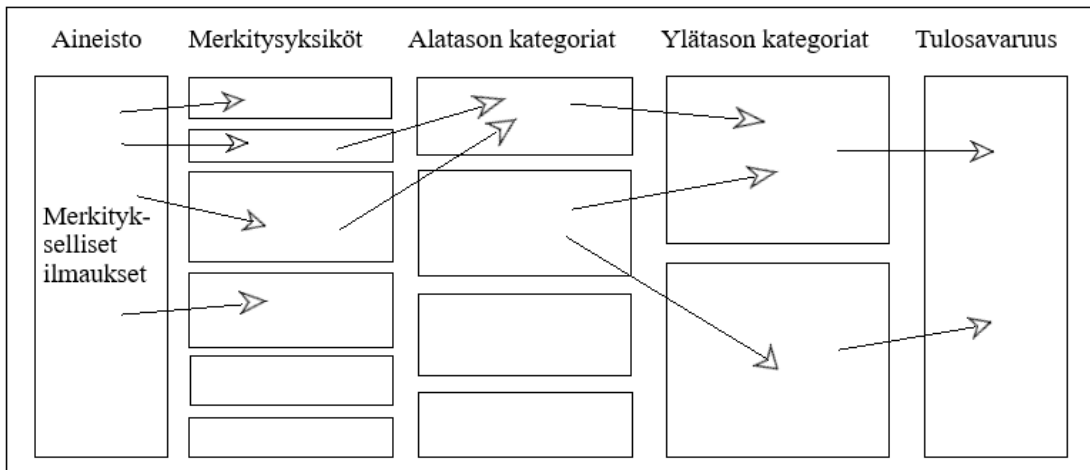
Haastattelut nauhoitettiin. Pyysimme haastateltavilta nauhoitusluvan joko ennen haastattelua tai haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteet etenivät ennalta sovitun roolituksen mukaisesti. Kysymysten esittämisestä vastasi aina sama tutkija, toisen tutkijan kirjatessa vastauksiin liittyvät keskeiset huomiot. Haastattelut kestivät keskimäärin 35 minuuttia (vaihteluväli 31–42 minuuttia).

5.5 Fenomenografinen analyysi

Aineiston analysointi toteutettiin fenomenografista analyysitapaa soveltaen. Fenomenografiassa analyysissä aineistosta etsitään laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset kokevat tai käsitteellistävät tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Marton, 1988, 154). Tässä tutkimuksessa etsimme laadullisesti erilaisia yhteisopettajuutta koskevia käsityksiä, joita tutkimukseen osallistuneet opettajaryhmät toivat esille. Tarkoituksena oli muodostaa rakenteellinen kehys, johon erilaiset ymmärtämisen kategoriat sisältyvät (Marton, 1988, 147).

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain. Kuviossa 2 on esitetty analyysin kulku merkityksiköitä ja kategorioita muodostaen kohti tulosavaruutta Uljensia (1989, 41) sekä Huuskoa ja Paloniemeä (2006, 167) mukaillen. Larssonin (1986, 37) ohjeistuksen mukaisesti kyselyn

vastauksia luettiin analyysin ensimmäisessä vaiheessa useaan kertaan läpi, jotta aineisto tuli tutuksi. Aineistosta tulee löytää tutkimusongelman kannalta merkitykselliset ilmaukset (Mar-
ton, 1988, 154). Tässä yhteydessä analyysiyksikkö voi olla sana, lause, tekstin kappale, puheen-
vuoro tai koko haastattelu. (Niikko, 2003, 33) Ilmauksen tulee kuitenkin olla ajatuksellinen ko-
konaisuus, jotta siitä voi perustellusti tulkita jonkin merkityksen (Ahonen, 1994, 143).



**Kuvio 2. Aineiston analysointiprosessi; merkitysyksiköt ja niistä muodostetut kategori-
atasot Uljensia (1989, 41) sekä Huuskoa ja Paloniemeä (2006, 167) mukailten.**

Lukiessamme aineistoa samalla etsimme, lajittelimme ja ryhmittelimme merkitykselliset il-
maukset ryhmiksi tai teemoiksi (Niikko, 2003, 34). Analyysissä tärkeämpää on etsiä merkitys-
ten ja ilmausten laadullisia eroja kuin ilmausten määrää tai edustavuutta aineistossa (Ahonen,
1994, 127; Huusko & Paloniemi, 2006, 169; Niikko, 2003, 35). Näin ollen kaikki esiin tulevat
käsitykset ovat merkittäviä määrästä riippumatta. Käsittelimme kaikkia tutkimusaineiston vas-
tauksia alkuperäisessä muodossaan kysymys kerrallaan. Etsimme jokaisesta vastauksesta tutki-
musongelmien kannalta olennaiset asiat eli *merkitykselliset ilmaukset*. Eri värien avulla erotte-
limme erilaiset ilmaukset ja yhdistimme laadullisesti samantyyppistä asiaa koskevat ilmaukset.
Alla oleva Kuvio 3 kuvaa esimerkinomaisesti merkityksellisten ilmausten etsimistä. Esimerkki
on kysymyksestä: ”Mitä yhteisopettajuus mielestäsi on?”

"Toiminnan suunnittelua, toteuttamista ja arviointia yhdessä vuorovaikutuksessa. Toisen auttamista, ideoiden jakamista, lasten tuen tarpeisiin vastaamista."
"Lapsen kasvun ja kehityksen tukemista, yhdessä toimintajätavoitteet suunnitellen ja huomioiden lasten vahvuuksia ja tuen tarpeet lapsiryhmän kanssa työskennellessä."
"Ennen kaikkea vastuun ja osaamisen jakamista. Yhteistä ideointia ja suunnittelua. Toisen toiselta oppimista."

Kuvio 3. Esimerkki merkityksellisten ilmausten etsimisestä.


Analyysin toisessa vaiheessa merkityksellisistä ilmauksista muodostettiin *merkitysyksiköitä* huomioiden kaikki vastauksissa esiintyneet käsitykset. Samaa asiaa koskevat merkitykselliset ilmaukset kirjattiin yhtenä merkitysyksikkönä. Alla oleva Taulukko 2 kuvaa merkitysyksiköiden muodostamisprosessia.

Taulukko 2. Esimerkki merkitysyksiköiden muodostamisesta.

Merkityksellinen ilmaus		Merkitysyksikkö
<ul style="list-style-type: none"> "Leikki- ja kaveritaitojen tukemista." "Lapsen kasvun ja kehityksen tukemista... huomioiden lasten vahvuudet ja tuen tarpeet..." "...lasten tuen tarpeisiin vastaamista." 	➤	Lapsen ja lapsiryhmän tarpeet
<ul style="list-style-type: none"> "vo ja veo suunnittelevat (olisi ihanne!) ja toteuttavat yhdessä..." "Toiminnan suunnittelua, toteuttamista ja arviointia yhdessä vuorovaikutuksessa." "...yhdessä toiminta ja tavoitteet suunnitellen..." "Yhteistä ideointia ja suunnittelua." 	➤	Yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi
<ul style="list-style-type: none"> "Kummankin opettajan osaamisen tuomista yhteen. Näin molempien opettajien erityisosaaminen tulee ryhmän lasten hyödyksi." "Molempien vahvuuksia hyödynnetään..." "...osaamisen jakamista..." 	➤	Vahvuudet ja ammattitaito
<ul style="list-style-type: none"> "Otetaan yhdessä vastuu esiopetustoiminnan järjestämisestä." "...vastuu opettamisesta jaetaan toisen opettajan kanssa." "Ennen kaikkea vastuun... jakamista." "Toisen auttamista..." 	➤	Yhteistyö ja vastuun jakaminen


Analyysin kolmannessa vaiheessa tutkimme merkitysyksiköitä tarkemmin, tarkastelemalla niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Näin muodostettiin ei-päällekkäisiä *alatason kategorioita* (Niikko, 2003, 36). Luokittelu ja kategorioiden muodostaminen tapahtui aineistolähtöisesti (Gröhn, 1992, 18). Tästä on esimerkki alla olevassa Taulukossa 3.

Taulukko 3. Esimerkki alatason kategorioiden muodostamisesta.

Merkitysyksikkö		Alatason kategoria
<ul style="list-style-type: none"> Lapsen ja lapsiryhmän tarpeet 		Lapsen ja lapsiryhmän tarpeet yhteisopettajuuden lähtökohtana
<ul style="list-style-type: none"> Yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi Yhteistyö ja vastuun jakaminen Vahvuudet ja ammattitaito Toiselta oppiminen Materiaalien valmistaminen 		Ammattitaidon ja osaamisen hyödyntäminen yhteisessä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa
<ul style="list-style-type: none"> Eriytetty opetus, lasten taitotaso huomioidaan Pistetyöskentely Vuorotteleva opetus Avustava opetus Joustava ryhmittely 		Yhteisopettajuuden eri työmuotojen hyödyntäminen

Analyysin neljännessä vaiheessa alatason kategorioita yhdisteltiin vielä abstraktimpaan ja yleisempään muotoon. Näin muodostui laaja-alaisempia ylätason kategorioita. Nämä kategoriat heijastavat joukkoa laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ilmiötä voidaan kuvata, analysoida ja ymmärtää. (Niikko, 2003, 36–37) Fenomenografiassa tutkimusaineistoa käsitellään kokonaisuutena (Häkkinen, 1996, 39). Näin ollen muodostettujen kategorioiden tarkoitus ei ole suoraanaisesti kertoa yksittäisten henkilöiden ajattelusta, vaan tutkimusjoukon ajattelutavoista ja niiden eroista yleisesti (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Alla olevassa esimerkissä alatason kategorioista on muodostettu ylätason kategoria (Taulukko 4). Kyseisessä esimerkissä kolme alatason kategoriaa on yhdistetty yhdeksi ylätason kategoriaksi.

Taulukko 4. Esimerkki ylätason kategorian muodostamisesta.

Alatason kategoria		Ylätason kategoria
<ul style="list-style-type: none"> • Lapsen ja lapsiryhmän tarpeet yhteisopettajuuden lähtökohtana • Ammattitaidon ja osaamisen hyödyntäminen yhteisessä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa • Yhteisopettajuuden eri työmuotojen hyödyntäminen 		VEO:n ja VO:n yhteistä, lasten tarpeisiin perustuvaa toiminnan suunnittelua, toteutusta, arviointia ja kehittämistä, missä hyödynnetään kummankin opettajaryhmän ammattitaitoa eri työmuotoja soveltaen ja kokopäiväpedagogiikka huomioon.

Fenomenografisen tutkimuksen tulokset voidaan kuvata tulosavaruutena. Tulosavaruus on diagrammi- tai kaavioesitys käsitysten välisistä loogisista suhteista. Ne hahmottuvat ja rakentuvat analyysiprosessin seurauksena. (Niikko, 2003, 37–39; Marton & Booth, 1997, 136) Ylätason kategorioiden pohjalta rakennettiin tulosavaruus, joka esittää tutkimuksen päätulokset.

Myös haastatteluaineisto käsiteltiin fenomenografista analyysiä soveltaen. Nauhoitettu, kolmesta haastattelusta koostuva haastatteluaineisto kirjoitettiin ensin sanasta sanaan tekstimuotoon. Sen jälkeen jokaisesta haastattelusta luotiin oma tiivistetty versio, joka sisälsi haastateltavien esille nostamista merkityksellisistä ilmauksista muodostetut merkitysyksiköt. Näistä kolmesta tiivistetystä haastatteluaineistosta muodostettiin yksi kokonaisuus, jossa merkitysyksiköt yhdistyivät alatason kategorioiksi. Lopuksi alatason kategorioista muodostettiin vielä abstraktimmat ylätason kategoriat. (Paloniemi, 2004, 51–53) Haastattelu muodostaa yhteisopettajuusteeman ympärille yhden kokonaisuuden, jota tulkitaan ja jäsennetään (Ahonen, 1994, 143). Analysointivaiheessa haastatteluista poimittiin sellaiset asiat, mitä haastateltavat nostivat esille ja pitivät tärkeinä. (Eskola ym., 2018, 45) Tulosten esittelyn yhteyteen on liitetty suoria lainauksia tutkimusaineistosta. Niiden kautta yhteys alkuperäiseen ilmaukseen on nähtävissä. (Gröhn, 1992, 19; Niikko, 2003, 39)

6 Tulokset

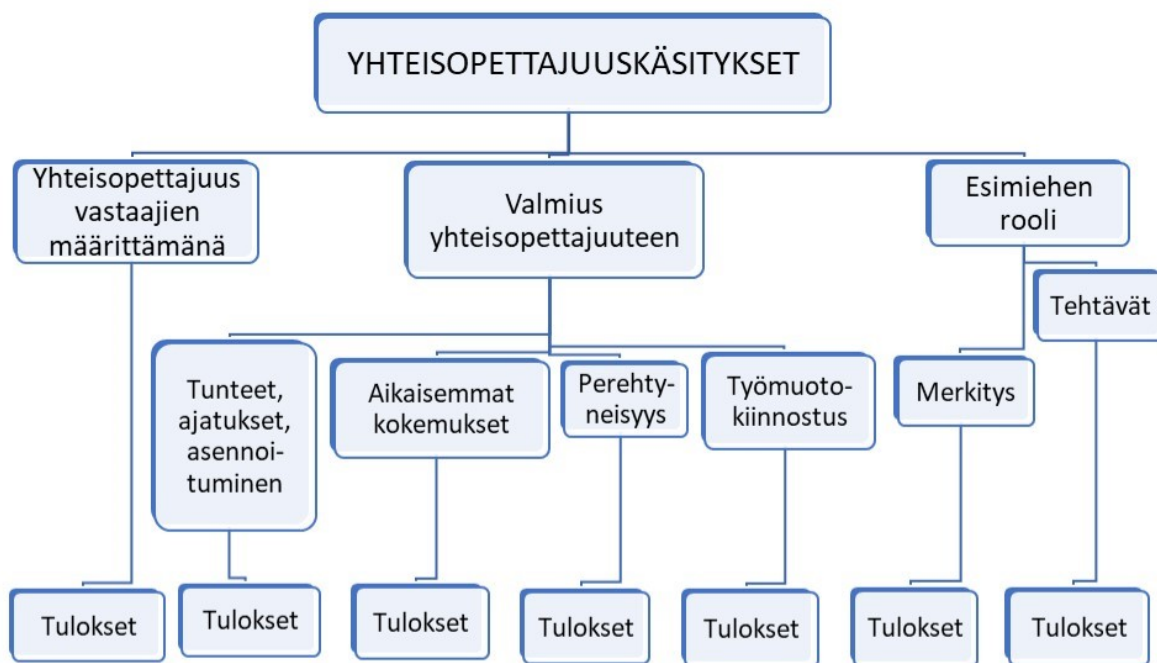
Kyselyn ja haastatteluiden tulokset esitetään erikseen. Niihin sisältyvät kysymykset olivat sisällöltään osin erilaisia. Kyselyssä selvitettiin yleisempiä ennakkokäsityksiä yhteisopettajuuteen liittyen ja vastaaminen tapahtui pääsääntöisesti ennen yhteisopettajuuskokeilun aloittamista. Haastattelut toteutettiin kokeilun käynnistymisen jälkeen. Haastattelussa selvitettiin kokeilun myötä muodostuneita kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tulosten yhteydessä on suoria lainauksia aineistosta. Kyselyn suorat lainaukset on yksilöity muodossa VEO1, VEO2...VEO7 ja VO1, VO2...VO7. Vastaavasti haastattelussa yksilöinti on tehty muodossa HVEO1...HVEO3 ja HVO1...HVO3.

6.1 Kyselytulokset

Seuraavassa esittelemme kyselytutkimuksen tuloksia vastaamalla kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseemme, jotka olivat: 1) miten VEO ja VO käsittävät yhteisopettajuuden, 2) mitkä ovat VEO:n ja VO:n välisen yhteisopettajuuden *hyödyt opettajille/lapsille* sekä toteuttamisen *haasteet* varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien käsitysten mukaan ja 3) miten yhteisopettajuus sopii VEO:n työnkuvaan?

6.1.1 Yhteisopettajuuskäsitykset

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys oli ”**Miten VEO ja VO käsittävät yhteisopettajuuden?**” Kuviossa 4 on nähtävissä yhteisopettajuuskäsitysten rakentuminen, jonka mukaan edellä mainittua tutkimuskysymystä tarkastelimme. Tarkastelun kohteena olivat seuraavat kyselyyn pohjautuvat osa-alueet: yhteisopettajuus vastaajien määrittämänä, valmius yhteisopettajuuteen sekä näkemys esimiehen roolista. Näistä valmiutta käsiteltiin tunteiden, ajatusten ja asennoitumisen, aikaisempien yhteisopettajuuskokemusten, perehtyneisyyden sekä työmuoto-kiinnostuksen osalta. Vastaavasti esimiehen roolia tarkasteltiin merkityksen ja tehtävien näkökulmista.



Kuvio 4. Yhteisopettajuuskäsitysten rakentuminen.

Yhteisopettajuus tiivistyi fenomenografisessa analyysissä lopulta yhdeksi kategoriaksi: VEO:n ja VO:n yhteiseksi, lasten tarpeisiin perustuvaksi toiminnan suunnitteluksi, toteutukseksi, arvioinniksi ja kehittämiseksi, missä hyödynnetään kummankin opettajaryhmän ammattitaitoa eri työmuotoja soveltaen ja kokopäiväpedagogiikka huomioiden. Yhteisopettajuuden lähtökohtana pidettiin lapsen ja lapsiryhmän tarpeita. Opettajien mukaan lapsen vahvuudet tulee huomioida ja tuen tarpeisiin vastata. VEO:ien vastauksissa esille nousi spontaani ja aktiivinen yhteistyö. Tilanteen ja tarpeen mukainen lapsiryhmässä toimiminen koettiin mielekkäänä. Molemmat opettajaryhmät sisällyttivät yhteisopettajuuteen henkilökohtaisen osaamisen, vahvuuksien ja ammattitaidon hyödyntämisen, ideoiden jakamisen sekä toiselta oppimisen. VEO:ien vastauksissa esiintyi yksittäisiä, eriteltyjä yhteisopetuksen työmuotoja. VO:t korostivat erityisesti yhteistä vastuuta opetuksen järjestämisestä.

“Vo ja veo suunnittelevat (olisi ihanne!) ja toteuttavat yhdessä oppimiskokonaisuuden omia vahvuuksiaan ja ammattitaitoaan hyödyntäen. Koen mielekkääksi myös sen, että menen lapsiryhmään keskelle suunniteltua toimintaa ja etsin oman paikkani ryhmän ohjaamisessa joko itsenäisesti tai vo:n vinkistä.” (VEO2)

“Yhteisopettajuus on rinnalla kulkua ryhmän lasten ja henkilökunnan kanssa, sekä yhteistä suunnittelua kaikkia lasta tukevien menetelmien ja opetuksen järjestämistä varten.” (VEO3)

“Se on nimensä mukaisesti yhdessä opettamista. Yhdessä suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Sitä, että opetuksella on yhteisesti sovittu tavoite, jota kohti pyritään. Molempien vahvuuksia hyödynnetään ja yhteistyö on tasa-arvoista, kunnioittavaa.” (VO5)

”Kummankin opettajan osaamisen tuomista yhteen. Näin molempien opettajien erityisosaaminen tulee ryhmän lasten hyödyksi.” (VO7)

Valmius yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyi erilaisia tunteita, ajatuksia ja asennoitumista. Näistä muodostui kolme kategoriaa: 1) myönteinen asennoituminen, 2) varovainen asennoituminen ja 3) käytännön toteutuksen pohdinta. Yhteisopettajuuteen suhtauduttiin myönteisesti. Myönteistä asennoitumista kuvasivat kiinnostuksen, ilon, innostuksen ja uteliaisuuden tunteet. Vastaavasti varovaista asennoitumista kuvasivat riittämättömyyden ja hämmennyksen tunteet. Yhteisopettajuuden sisällyttämistä osaksi VEO:n työnkuva pidettiin tärkeänä, mutta käytännön toteutus herätti kysymyksiä. Esille nousseita kysymyksiä olivat aikataulut, työn uudelleen organisointi, yhteisopettajuustyöparin ja -ryhmän valinta sekä resurssien riittävyys. Yhteisopettajuus nähtiin tärkeänä ja hyödyllisenä lasten ja ryhmän edun sekä oman ammattitaidon kehittämisen kannalta. VO:ien mukaan on helpompaa jakaa lasten tukeen liittyviä asioita VEO:n kanssa, kun arjesta on yhteinen kokemus.

“Pääasiassa positiivisia, sillä ajattelen että veon työn olisi hyvä painottua enemmän lapsiryhmiin palaverien sijaan. Yhteisopettajuus tuo haasteita oman työn organisointiin ja ajankäyttöön, sillä se edellyttää myös yhteistä suunnittelu-aikaa.” (VEO1)

“Ryhmiä ja ryhmien sisäisiä pienryhmiä on paljon; miten ihmeessä yksi veo ehtii suunnitella ja toteuttaa yhteisopettajuutta kaikkien kanssa. Kaikissa ryhmissä on paljon tuen tarpeisia lapsia ja yhteisopettajuus on tarpeellista. Tämän hetken resursseilla sen toteuttaminen tuntuu haastavalta. Kokeilu on hyvä asia.” (VEO6)

“Hienoa, että Veon työpanosta saadaan juuri niihin arkihetkiin ja ryhmässä toimimiseen, mihin me päiväkodin työntekijät juuri tukea tarvitsemekin. Näin on helpompi jakaa asioita, kun molemmat ovat ohjausvuorovaikutuksessa yhtä aikaa mukana lasten kanssa ja Veon erityisosaaminen pääsee kunnolla hyödyksi.” (VO7)

“Innostunut, utelias, tätä on odotettu” (VO1)

Aikaisemmista yhteisopettajuuskokemuksista muodostettiin viisi kategoriaa: 1) yhteisopettajuus VO:n työn lähtökohtana, 2) VEO:ien aikaisempi yhteisopettajuuskokemus VO:na 3) VO:n ja VEO:n välinen yhteisopettajuus, mutta suunnitelmallisuus puuttunut, 4) yhteisopetuksen työmuotojen hyödyntäminen sekä 5) ei yhteisopettajuuskokemusta. Pääsääntöisesti sekä VEO:illa että VO:illa oli kokemuksia yhteisopettajuudesta. VO:ille yhteisopettajuus, vahvan tiimityön tekeminen oli luontevaa, päivittäistä, päiväkodin arkeen kuuluvaa toimintaa. Myös VEO:t olivat toteuttaneet yhteisopettajuutta useimmiten aikaisemmissa työtehtävissä, esimerkiksi VO:na toimiessa. Osa VEO:ista koki, että ryhmässä toimiessa VEO:n ja VO:n välistä yhteisopettajuutta on toteutettu jo ennen yhteisopettajuuskokeiluakin. Tällöin yhteisopettajuus ei ollut yhteisesti suunniteltua, vaan esimerkiksi tilanteeseen mukautumista ja heittäytymistä sekä havaintojen ja oman asiantuntijuuden jakamista. VEO:t nostivat esille joitakin yhteisopettajuuden työmuotoja. Heillä oli kokemuksia avustavasta sekä vuorottelevasta yhteisopetuksesta. Kaikilla opettajilla ei kuitenkaan oman näkemyksensä mukaan ollut aikaisempaa kokemusta yhteisopettajuudesta.

“En ole toteuttanut suunnitelmallista yhteisopettajuutta. Veon tehtävässä olen useimmiten ollut avustavassa roolissa, eli olen mukautunut jo suunniteltuun toimintaan olemalla tuen tarpeisen lapsen tukena ja opettamassa pienryhmähetkillä.” (VEO4)

”...Yleensä ennalta oletettua on vain ollut se, että olen ryhmässä havainnoimassa ja tukemassa lapsia ja juttelen sitten myöhemmin opettajan kanssa lapsista, tukemisesta...” (VEO7)

“En sanan varsinaisessa merkityksessä. Mutta mielestäni yhteisopettajuutta on koko ajan päiväkodin arjessa.” (VO2)

“En tässä virallisessa muodossa, mutta muuten vahva tiimitoiminta on työmme lähtökohta ollut jo pitkään. Sujuvasti ja luontevasti haemme paikkamme ohjaus-/vuorovaikutustilanteessa ja työn roolit muuttuvat tilanteen vaatimusten mukaan. Välillä toinen on ohjaamassa sanattomasti ja välillä taas puheenvuorossa” (VO7)

Perehtyneisyydestä muodostettiin neljä kategoriaa: 1) yhteisopettajuuskokeiluun liittyvä koulutus, 2) opinnot ja työkokemus, 3) itsenäinen tiedonhankinta ja 4) jatkokoulutus ja kokemusten vaihto. Kaikki VEO:t ja VO:t olivat saaneet perehdytystä tai perehtyneet yhteisopettajuuteen. VEO:ien esimiehen tarjoama yhteisopettajuuskoulutus koettiin pääosin riittävänä. Tietoa yh-

teisopettajuudesta oli saatu lisäksi ammatillisista opinnoista. Myös käytännön työkokemus koettiin opettavana. Tietoa oli lisäksi haettu itsenäisesti esimerkiksi internetistä, mutta kaikki eivät olleet hyödyntäneet tätä mahdollisuutta. Toiveena tuli esille yhteisopettajuuteen liittyvien asioiden kertaaminen. Kertaustilaisuudessa toivottiin voitavan jakaa myös omia kokemuksia ja kehittää yhdessä yhteisopettajuutta eteenpäin.

Kaikki yhteisopetuksen työmuodot saivat osallistujilta kannatusta (Taulukko 5). Eniten kiinnostusta herätti pistetyöskentely ja seuraavaksi eniten vuorotteleva opetus sekä eriytyvä opetus. Vähiten kannatusta sai rinnakkaisopetus. Erot eri työmuotojen kiinnostavuudessa olivat kokonaisuudessaan varsin pienet (vaihteluväli 7–11 mainintaa).

Taulukko 5. Yhteisopetuksen työmuotokiinnostus.

Yhteisopetuksen työmuoto	Valintojen määrä yhteensä (n=14)	%-osuus	VEO:ien valinnat (n=7)	%-osuus	VO:ien valinnat (n=7)	%-osuus
Vuorotteleva opetus	10	71 %	4	57 %	6	86 %
Pistetyöskentely	11	79 %	5	71 %	6	86 %
Rinnakkaisopetus	7	50,0 %	2	29 %	5	71 %
Joustava ryhmitely	9	64 %	5	71 %	4	57 %
Eriytyvä opetus	10	71 %	4	57 %	6	86 %
Tiimiopetus	8	57 %	3	43 %	5	71 %

VO:t osoittivat kiinnostusta yhteisopetuksen eri työmuotoihin hieman monipuolisemmin kuin VEO:t. VO:t valitsivat keskimäärin 4,6 työmuotoa kuudesta vaihtoehdosta (ks. Kuvio 1), kun VEO:t valitsivat keskimäärin 3,3 työmuotoa. Työmuotovalintojen määrä vaihteli yhdestä kuuteen. Yli puolet osallistujista valitsi viisi tai kuusi työmuotoa. VEO:t perustelivat valintaansa halukkuudella ja kiinnostuksella erilaisten työtapojen hyödyntämiseen. Työmuotojen valintaan vaikuttavat VEO:ien mukaan lapset, ryhmä, työpari, opetettava aihe ja aikataulu. Heidän mukaansa tarkoituksenmukaisimmat työtavat löytyvät kokeilemalla. Ammattiryhmänä VO:t ammattiryhmänä kertoivat olevansa kiinnostuneita kaikista työmuodoista. Erilaiset työmuodot sopivat heidän mielestään varhaiskasvatuksen erilaisiin tilanteisiin ja tarpeisiin. VO:t

olivat valmiita kehittämään tuttuja työmuotoja ja kokeilemaan vieraampia työmuotoja. Tarkastellessamme osallistujien taustamuuttujia (ikä, työkokemus) suhteessa yhteisopetuksen työmuotokiinnostukseen emme havainneet selkeää linjaa kyseisten muuttujien ja työmuotokiinnostuksen välillä.

”Hyvä on kokeilla monenlaista, ja sitä kautta löytää itselle ja ryhmälle sopivimmat toimintatavat.” (VEO5)

”Kaikki kiinnostaa. Kaikissa hyvät puolensa riippuen tilanteesta.” (VO2)

Taulukossa 6 on kuvattuna opettajien antamat perustelut kolmesta eniten kiinnostusta herättäneestä yhteisopetuksen työmuodosta. Esimerkiksi valintaan vaikutti se, että kyseisiä työmuotoja oli jo käytetty omassa työtiimissä.

Taulukko 6. Eniten kiinnostusta herättäneiden yhteisopetuksen työmuotojen valintaperusteet VEO:ien ja VO:ien keskuudessa.

Työmuoto	Valintaperustelu
Pistetyöskentely	<ul style="list-style-type: none"> • Helpoin työmuoto aloittaa yhteisopettajuus • Työmuodon avulla mahdollista nähdä kaikki ryhmän lapset ja heidän taitotaitonsa • Työmuoto jo oman työtiimin käytössä • lapsille tuttu työmuoto, jota mahdollista kehittää • Työmuodossa kummallakin opettajalla mahdollisuus ohjausvuorovaikutukseen lasten kanssa
Vuorotteleva opetus	<ul style="list-style-type: none"> • Työmuoto jo oman työtiimin käytössä • Lapsille tuttu työmuoto, jota mahdollisuus kehittää • Työmuodossa kummallakin opettajalla mahdollisuus ohjausvuorovaikutukseen lasten kanssa
Eriytyvä opetus	<ul style="list-style-type: none"> • Tuen tarpeen mukaisten ryhmien muodostaminen • Työmuoto jo oman työtiimin käytössä • Työmuoto mahdollistaa huomion antamisen niille lapsille, jotka sitä tarvitsevat

Esimiehen roolin merkitys yhteisopettajuuden toteuttamiselle voitiin fenomenografisen analyysin avulla jakaa neljään kategoriaan: 1) erittäin tärkeä, 2) tärkeä, 3) vähäinen ja 4) esimiehen rooli jäänyt huomaamatta. VEO:t pitivät esimiehen roolia yhdenmukaisesti erittäin tärkeänä. VO:ien vastauksissa esimiehen roolista oli VEO:ia enemmän vaihtelua. Heidän vastauksensa vaihtelivat tärkeästä vähäiseen rooliin. Esimiehen rooli oli saattanut myös jäädä huomaamatta.

"Esimiehellä on erittäin tärkeä rooli..." (VEO3)

"Esimiehen rooli on tärkeä..." (VO1)

"Koen, että esimiehellä ei ole tässä asiassa suurta roolia." (VO4)

"En ole keskustellut asiasta oman esimieheni kanssa ollenkaan, joten en ole ajatellut koko asiaa!" (VO5)

Esimiehen tehtävistä muodostettiin kolme kategoriaa: 1) johtaminen, 2) kokonaisuuden ymmärtäminen sekä 3) mahdollistaminen ja tuen antaminen. VEO:ien mukaan esimiehen tehtävät liittyivät kaikkiin edellä mainittuihin kategorioihin. VEO:ien vastauksissa *Johtaminen* sisälsi varsinaisen yhteisopettajuuskokeilun johtamisen lisäksi tiedottamisen ja kouluttamisen tehtäviä. Esimiehen *kyky ymmärtää työnkuvan ja työskentelykentän kokonaisuus* oli VEO:ien mielestä oleellista yhteisopetuksen toteuttamisen kannalta. Esimiehen tulisi tunnistaa VEO:n työn ja varhaiskasvatuskentän haasteet, ja ottaa ne huomioon yhteisopettajuuskokeilussa. *Mahdollistamiseen ja tuen antamiseen* lukeutui yhteisopettajuuteen liittyvien mahdollisuuksien järjestämistä, kannustamista ja rohkaisemista. VO:t näkivät esimiehen tehtävät lähinnä mahdollistaminen ja tuen antaminen -kategoriaan perustuen. Heidän mukaansa esimies toimii mahdollistajana, järjestää aikaa, osoittaa kiinnostusta, ohjaa ja kannustaa. Esimiehellä katsottiin olevan valtaa sekä puoltaa että estää yhteisopettajuuskokeilu.

"...Esimies kannustaa, rohkaisee, mahdollistaa ja antaa tukea. Antaa työkaluja toteuttaa yhteisopettajuutta (esim. antaa asiasta koulutusta)." (VEO3)

"Mahdollistaa riittävästi aikaa yhteiseen suunnitteluun, mikä toimii vahvana pohjana yhteisopettajuuden käynnistymiselle." (VO7)

6.1.2 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet

Tässä luvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme ”**Mitkä ovat VEO:n ja VO:n välisen yhteisopettajuuden *hyödyt opettajille/lapsille* sekä toteuttamisen *haasteet* varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien käsitysten mukaan?**”

Yhteisopettajuuden hyödyt opettajille

Yhteisopettajuuden opettajille koituvista hyödyistä muodostettiin fenomenografisen analyysin avulla neljä kategoriaa: 1) mahdollisuus uuden oppimiseen ja uusiin rooleihin, 2) erityispedagogisen osaamisen saatavuus, 3) yhteistyön ja vuorovaikutuksen tehostuminen sekä 4) henkisen hyvinvoinnin lisääntyminen ja työskentelyolosuhteiden paraneminen. *Mahdollisuus uuden oppimiseen ja uusiin rooleihin* sisälsi erilaisten työtapojen, ideoiden ja näkökulmien ammattiryhmien välistä oppimista sekä VO:ille mahdollisuuden asettua lasta havainnoivaan tai tukevaan rooliin.

”Toiselta opettajalta voi saada hyviä ajatuksia ja ratkaisuja lapsen tukemiseen, mitä ei itse ole aiemmin havainnut.” (VEO4)

”VO voi välillä olla havainnoijan roolissa.” (VO3)

Erityispedagogisen osaamisen saatavuus mahdollisti VEO:n erityisosaamisen luontevan hyödyntämisen osana yhteisopettajuuden toteuttamista. Tärkeänä pidettiin VEO:n sanallisen konsultoinnin lisäksi erilaisten erityispedagogisten toimintatapojen näyttämistä käytännössä. Tämän ajateltiin tulevan mahdolliseksi, jos VEO yhteisopettajuudessa työskentelisi kiinteämmin ja pitkäjänteisemmin osana lapsiryhmää.

”Veo voi jakaa osaamistaan ja erityispedagogista tietoaan opettajalle.” (VEO3)

”Veo:n ammattitaito haastavissa tilanteissa.” (VO2)

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen tehostuminen -kategoriaan sisältyi hyötynäkökulma erityisesti yhteiseen havainnointiin, tuen tarpeiden tunnistamiseen ja tukikeinojen etsimiseen liittyen.

Tässä yhteydessä esille nostettiin myös VEO:lta saatava ammatillinen tuki. Yhteisopettajuudessa VEO voi tarjota tukea ja kannustusta sekä ohjausta opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

”Yhdessä pohtien ja havainnoiden näemme ja ymmärrämme paremmin...” (VEO5)

”He saisivat esim. suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin tukea...” (VEO7)

”VEOn ammatillinen tuki, mahdollisuus havainnointiin, tuen kohdentaminen...” (VO5)

Henkisen hyvinvoinnin lisääntyminen ja työskentelyolosuhteiden paraneminen sisälsivät työkuorman ja vastuun jakamisen. Asioiden jakaminen ja yhdessä tekeminen koettiin merkitykselliseksi. Yhteisopettajuuden katsottiin lisäävän jakamisesta koituvaa iloa. VEO voi kokea kuuluvansa varhaiskasvatuksen työtiimiin. Esille tuli myös monimuotoisten työskentelyolosuhteiden ja vaihtelevien työtehtävien merkitys työn mielekkyyden lisääjänä. Yhteisopettajuuden myötä pienryhmäopetuksen ajateltiin tulevan mahdolliseksi, työrauhan paranevan ja opetuksen helpottuvan.

”...kuorman jakamista sekä jakamisen iloa!” (VEO7)

”...on mukavaa olla tiiviimmin tiimin jäsenenä.” (VEO1)

”Saa jakaa asioita toisen ammattilaisen kanssa, eikä ole niin yksin asioiden kanssa.” (VO4)

Yhteisopettajuuden hyödyt lapsille

Yhteisopettajuuden lapsille koituvista hyödyistä muodostettiin fenomenografisen analyysin avulla kolme kategoriata: 1) mahdollisuus saada yksilöllistä tukea, 2) vuorovaikutuksen tehostuminen ja 3) VEO:n erityispedagogisen osaaminen hyödyntäminen. *Mahdollisuus saada yksilöllistä tukea* -kategoria sisälsi tarpeen mukaisen yksilöllisen tuen, tuen jalkauttamisen sekä suunnitelmalliset tukitoimet. Havaintojen, avun ja tuen tarjoamisen määrä kasvaa, kun aikuisia on enemmän.

”Pystytään paremmin huomioimaan yksittäisen lapsen tarpeet.” (VEO4)

”Yksilökohtaisempi tuki mahdollistuu.” (VO7)

Vuorovaikutuksen tehostumiseen liittyviä yhteisopettajuuden hyötyjä olivat jokaisen lapsen kohtaamisen mahdollistuminen, huomion ja sylin määrän lisääntyminen sekä luottamuksen ja luontevan yhdessä toimimisen lisääntyminen. Tähän kategoriaan sisällytettiin myös työrauhan paraneminen. Yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien keskinäinen vuorovaikutus ja toinen toisiltaan oppiminen välittyvät lapsen ja opettajan välisessä vuorovaikutustilanteessa.

”Pitkäjänteisyys ja tiiviimpi yhteistyö näkyy myös tuttuutena ja luottamuksena, on luontevampaa toimia yhdessä.” (VEO5)

”...aikaa jokaisen kohtaamiseen.” (VO5)

Kategorian *VEO:n erityispedagogisen osaamisen hyödyntäminen* sisälsi erilaisia yhteisopettajuuden lapselle tuomia hyötyjä, kuten joustavat ryhmäkoot, vaihtelevat erityispedagogiset menetelmät (esimerkiksi eriyttäminen) ja -materiaalit. Kaikilla ryhmän lapsilla on mahdollisuus VEO:n tukeen ja ohjaukseen. Lapset saavat yhteisopettajuuden kautta kokemusta myös erilaisista opetustyyleistä ja tavoista opettaa.

”Kaikki lapset saavat tarvittaessa veon tukea ja ohjausta...” (VEO2)

”Lapset saavat VEO:n osaamisen oppimisen tueksi ihan konkreettisella tavalla.” (VO4)

Yhteisopettajuuden haasteita

Yhteisopettajuuden toteuttamisen mahdollisista haasteista muodostimme fenomenografisen analyysin avulla neljä kategoriaa: 1) käytännön järjestelyt, 2) moninaisuuteen liittyvät tekijät 3) opettajien välisiin suhteisiin liittyvät tekijät sekä 4) sitoutuminen ja asenne. *Käytännön järjestelyistä* esille nousivat erityisesti ajankäytön organisointi sekä huoli kokonaisuudesta, yhteisopettajuuden sisällyttämisestä muuhun varhaiskasvatuksen toimintaan. Ajankäytön haasteiden merkittävyydestä kertoo se, että ne tulivat esille jokaisen VEO:n ja VO:n vastauksessa. Myös VEO:ien vastualueiden määrä huolestutti VO:ia.

”Yhteisen suunnitteluaajan puute tai vaikeus organisoida sitä.” (VEO1)

”...miten yhteisopettajuutta pystytään toteuttamaan niin, ettei se ole jostakin pois..... Yhtälön toteuttaminen ei ole ihan helppoa.” (VEO7)

”Jos VEO:lla on liikaa vastuualueita, saattaa aikataulutus olla hankalaa.” (VO3)

Moninaisuuteen liittyvistä tekijöistä esille tulivat opettajien väliset erot esimerkiksi lasten tuen tarpeet huomioivissa toimintatavoissa ja näkemyksissä. Vastaajien mukaan haastetta voi aiheuttaa myös se, että VEO:t ovat tekemisissä useiden työtiimien ja lapsiryhmien kanssa. Tällaisessa tilanteessa ryhmiin sopeutuminen ja ihmisiin tutustuminen voi kuormittaa.

”Vaatii veoilta sopeutumista, koska ryhmiä ja tiimejä on monenlaisia ja kaikissa on omanlaiset toimintatavat.” (VEO6)

”Erilaiset näkemykset asioista...” (VO2)

Opettajien välisissä suhteissa henkilöiden yhteensopivuus koettiin mahdollisena haasteena. Vastaajien mukaan henkilöiden tulisi kyetä tekemään työtä yhdessä.

”...henkilökemioiden tulee toimia ainakin vähän...” (VEO6)

”...opettajan ja VEO:n välinen henkilökemia voi olla haaste.” (VO5)

Asenteeseen ja sitoutumiseen liittyvistä haasteista kertovat muun muassa ryhmien vastaanottavaisuuden vaihtelu uusia työtapoja kohtaan ja VO:n mahdollinen haluttomuus jakaa ryhmää VEO:n kanssa. Tähän sisältyi myös ajatus näennäisyydestä, jossa todellinen yhteistyö voi tuottaa haasteita ja estää yhteisopettajuuden kehittymisen. Lisäksi oman hyödyn tavoittelu (”halu päästä helpolla”) voi myös vaikeuttaa yhteisopettajuuden toteuttamista. Esille nousi myös muun työtiimin epäilevä ja ihmettelevä suhtautuminen yhteisopettajuutta kohtaan, erityisesti tilanteessa, jossa yhteisopettajuus koetaan vieraaksi.

”Kaikkien ryhmien henkilökunta ei ole niin vastaanottavainen uusille työtavoille.” (VEO1)

”Se, että näennäisesti ollaan saman asian äärellä, mutta ei sitten kuitenkaan.” (VO5)

6.1.3 VEO:n työnkuva ja yhteisopettajuus

Tutkimuksen kolmanteen tutkimuskysymykseen ”**Miten yhteisopettajuus sopii VEO:n työnkuvaan?**” vastasimme muodostamalla fenomenografisen analyysin avulla kolme kategoriaa: 1) yhteisopettajuus sopii VEO:n työnkuvaan, 2) sopivuuden edellytykset ja 3) sopivuuden haasteet. *Yhteisopettajuuden koettiin sopivan* hyvin varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien jalkauttamista ryhmiin ja aktiivisempaan rooliin pidettiin tärkeänä. Osallistujien mukaan perusteellisempi ja pitkäaikaisempi lasten havainnointi, lasten osallisuuden vahvistaminen ja tehokkaampi tuen ohjautuminen toteutuvat yhteisopettajuuden kautta selkeämmin. Kaikkien lasten koettiin hyötyvän VEO:n ammattitaidosta ja lisäresurssista. Yhteisopettajuuden koettiin tiivistävän yhteistyötä sekä toimivan oman ammatillisen kasvun ja työparin tukemisen mahdollistajana ja myös työn mielekkyyden lisääjänä. Samalla korostettiin *yhteisopettajuuden edellytysten* merkitystä. Käytännön järjestelyiden kannalta yhteisen suunnittelun järjestymistä pidettiin tärkeänä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien resurssit eivät olleet vastausten mukaan riittäviä laajamittaiseen yhteisopettajuuteen. VEO:n työnkuvan ja tehtäväkentän uudelleen tarkastelu nähtiin tarpeelliseksi. Vastauksissa hahmoteltiinkin tulevaisuutta erityisesti VEO:n työnkuvan ja tehtäväkentän uudelleen tarkastelun ja lisäresursoinnin kautta. Vastaajien mukaan ideaalimaailmassa jokaisella päiväkodilla olisi oma varhaiskasvatuksen erityisopettaja, yhteisopettajuus olisi arkipäivää ja aikaresurssi olisi riittävä. Haasteina yhteisopettajuuden sopivuudelle nähtiin juuri VEO:ien laajat työalueet ja työn pirstaleisuus sekä VEO-resurssin ja tuen tarpeen määrän epäsuhtaisuus.

“Se sopii hyvin, mutta vaatii aluksi hieman aikataulullisia järjestelyjä. Lapset tulevat Veolle viimeistään siinä vaiheessa tutuiksi ja Veo saa tehtyä hyvin havaintoja. Näin ollen tukemaan myös opettajan työtä ja antamalla vinkkejä ja tukea työhön.” (VEO4)

“Näillä lapsimäärillä ja ryhmillä ja tuen tarpeilla ei ole realistista olettaa, että yhteisopettajuutta voisi toteuttaa kunnolla. Veon työnkuvaa ja tehtäväkenttää tulee tarkastella uudelleen, mikäli siitä tulisi jatkuva toimintatapa.” (VEO6)

6.2 Haastattelutulokset

Haastatteluun osallistui kolme yhteisopettajuuskokeiluun osallistunutta työparia (VEO ja VO). Ennen haastattelua opettajat olivat ehtineet toteuttaa yhdestä viiteen yhteisopettajuuskokeilukertaa. Yhteisopetuksen työmuotoina oli käytetty vuorottelevaa opetusta, pistetyöskentelyä,

joustavia ryhmittelyjä sekä tiimiopetusta. Opettajien yhteisopettajuuskäsityksistä ja -kokemuksista muodostimme neljä kategoriaa (Taulukko 7). Näitä olivat 1) valmius yhteisopettajuuteen ja työparien yhteensopivuus, 2) yhteinen toiminnan suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen muodostama kokonaisuus, 3) yhteisopettajuus varhaiskasvatuksessa sekä 4) yhteisopettajuuden jatkuvuus toiminnan ja resurssien näkökulmasta.

Taulukko 7. Yhteisopettajuuskäsitysten- ja kokemusten neljä kategoriaa haastattelemiemme VEO:ien ja VO:ien mukaan.

<p>1) Valmius yhteisopettajuuteen ja työparien yhteensopivuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oma mielenkiinto • Oma asenne • Aikaisemmat yhteisopettajuuskokemukset • Yhteensopivat työparit 	<p>2) Yhteinen toiminnan suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen muodostama kokonaisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lähtökohtana lapsen ja koko lapsiryhmän tarpeet • Ammattitaidon, osaamisen ja vahvuuksien hyödyntäminen ja jakaminen, työparilta oppiminen • Vastuunjako • Yhteinen havainnointi • Yhteinen suunnittelu ja arviointi toiminnan kehittämisen lähtökohtana • Eri työmuodot (VO:n ja VEO:n kokemina) • Koetut hyödyt ja haasteet
<p>3) Yhteisopettajuus varhaiskasvatuksessa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhteisopettajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa • Kokopäiväpedagogiikan hyödyntäminen • Yhteisopettajuuden käsitteen laajeneminen 	<p>4) Yhteisopettajuuden jatkuvuus toiminnan ja resurssien näkökulmasta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aikatauluhaasteet • Resurssit ja tarpeiden priorisointi • Esimiehen rooli • Yhteisopettajuuden jatkuvuus • Tietoisuuden lisäämisen tarve • Visio yhteisopettajuudesta

6.2.1 Valmius yhteisopettajuuteen, toimintaprosessi ja jatkuvuus varhaiskasvatuskontekstissa

VEO:n ja VO:n omalla asenteella oli *valmiuden näkökulmasta* suuri merkitys yhteisopettajuuskokeilussa. Haastatteluparien kokemusten pohjalta nousivat esille opettajien positiivisuus, avoimuus, innostus ja motivaatio. He kokivat yhteisopettajuuden luontevaksi työtavaksi. Yhteisopettajuuden tärkeys tiedostettiin. Aikaisemmat yhteisopettajuuskokemukset olivat pääosin

peräisin VO:n työtehtävistä toisen VO:n kanssa, joista molemmilla opettajaryhmillä oli kokemusta. Yhteensopivan työparin, oman positiivisen asenteen ja onnistumisen odotuksien merkitys nähtiin edellytyksenä toimivalle yhteisopettajuuskokeilulle.

”...kun kuulin tästä niin lähin silleen innolla mukkaan tähän ja just ajattelin, että haluan tietää niin kuin enemmän tästä yhteisopettajuudesta...” (HVO3)

”...tietenkinhän sitä lähestyi asian tiimoilta semmoista ihmistä, jonka kanssa oletti (naurahdus), että se sujuukin mutkattomasti.” (HVEO2)

”...on niitäkin niin ku työntekijöitä, jotka tietyllä tapaa haluaa pitää sen opettajuuden itellään ja, että älä tule tähän mun ryhmään...” (HVEO1)

Toiminnan suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen lähti liikkeelle lapsen tai lapsiryhmän tarpeista. Yhteisopettajuuden ryhmään tuoma lisäresurssi koettiin tärkeäksi. Vastuut jakaantuvat luontevasti yhdessä pohtien sekä mielenkiinnon, aiemman kokemuksen, osaamisen ja lapsen tukemisen lähtökohdista. Myös käytettävän opetusmateriaalin tunteminen ohjasi vastuiden jakautumista. Opettajien näkökulmasta yhteisopettajuuden hyödyistä nousivat esille tarve ja mahdollisuus asioiden jakamiseen, työparin tarjoama henkinen tuki, konkreettinen arkinen apu sekä oma ammatillinen kasvu. Myös arkisten havaintojen merkitys tuen ja resurssien tarpeen arvioinnissa nousi esille. Mahdollisuus tehtyjen havaintojen yhteiseen jakamiseen korostui.

”...enemmän on niitä silmiä näkemässä ja korvia kuulemassa ja koko keho aistimassa sitä vuorovaikutusta ohjauksen keskellä...” (HVO2)

Koettiin, että yhteisopettajuuden myötä lapsituntemus kasvaa. Kun toinen opettaja ohjaa, toinen voi tarjota tukea sitä tarvitseville lapsille. Tämä todennäköisesti edistää koko ryhmän työskentelyrauhaa. Lapsen tuen tarpeisiin voidaan vastata tehokkaammin. VEO:n osaaminen tulee täysimääräisemmin käyttöön, lasten yksilölliset tarpeet huomioidaan ja tuki kohdentuu oikein. Myös tukikeinot tulevat VO:ille näkyviksi. Toisen opettajan toimintatavoista voi oppia ja saada tietotaitoa lasten parissa työskentelyyn. Yleiset havainnot koko ryhmän dynamiikasta ovat lähtökohtana ryhmän yhtenäisten toimintatapojen kehittämiseksi ja käyttöönotolle.

Lapsille koituvina yhteisopettajuuden hyötyinä nousivat esille tuen tarkoituksenmukainen kohdentuminen, lasten vuorovaikutussuhteiden ja kaverisuhteiden vahvistuminen, sekä lapsen sosioemotionaalisiin haasteisiin vastaaminen. Yhteisopettajuutta toteuttavassa ryhmässä on tarjolla enemmän aikuisresurssia. Aikuiset kykenevät tehokkaammin omalla läsnäolollaan tukemaan lapsia.

Toiminnan toteutusta ja jatkuvuutta vaikeutti lapsiryhmän kokoonpanon muutokset. Myös aikataulujen yhteensovittaminen koettiin isoksi haasteeksi. Yhteistä suunnittelutyötä pidettiin tärkeänä. Suunnittelu saatiin toteutettua osin etänä ja osin lähisuunnitteluna. Lisäksi suunnittelua toteutettiin muun toiminnan ohessa lyhyinä keskusteluina VEO:n käydessä päiväkodilla tai ryhmässä. Uusi työpari mietitytti. Tiedostettiin, että kaikki työntekijät eivät ole valmiita jakamaan opettajuuttaan toisen kanssa. VEO:ien näkökulmasta ison haasteen yhteisopettajuuden toteutumiselle tuotti suuri vastuupäiväkotien, ryhmien ja ryhmien sisällä olevien pienryhmien määrä.

”...minä yksin ja kaikki nämä ryhmät (naurahdus) ja kaikki nämä opettajat...” (HVEO2)

Varhaiskasvatuksessa yhteisopettajuus kytkeytyy haastateltavien mukaan kaikkeen päivän aikana tapahtuvaan toimintaan. Lasten varhaiskasvatussuunnitelma- ja oppimissuunnitelmakeskusteluissa ja lapsia havainnoitaessa lasten tuen tarpeet tulevat esille. Tätä kertyvää tietoa hyödyntäen VEO voi ilman VEO:n ja VO:n säännöllistä yhteistä suunnittelua kohdistaa tuen suoraan lapselle lapsiryhmässä ollessaan. Varhaiskasvatus on kokopäiväpedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksessa toteutettava yhteisopettajuus ei liity vain VEO:n tai VO:n organisoimiin pedagogisiin tuokioihin. VO:t pitivät yhteisopettajuutta luontevana, tuttuna jo käytössä olevana toimintamallina. Myös VEO:ille yhteistyön tekeminen oli arkipäivää.

”... kun tätä nyt hirveesti hypetetään tätä, että yhteisopettajuus! ja WOW! ja oikein ledivalot vilkkuu sen sanan ympärillä niin kun siis sitähan se on mitä me ollaan tehty jo iät ja ajat varsinkin niin ku opettajat...” (HVO1)

Yhteisopettajuuden jatkuvuus toiminnan ja resurssien näkökulmasta. Molemmat opettajaryhmät kokivat yhteisopettajuuden hyväksi asiaksi ja sen toteuttamista toivottiin voitavan jatkaa.

VEO-resurssien riittävyys herätti huolta. Haastateltavien mukaan yhteisopettajuus olisi toimivampaa, jos VEO:illa olisi pienempi toiminta-alue ja VEO:ien työnkuvat olisivat vaihtelevampia. Tällöin osa VEO:ista voisi keskittyä ryhmässä työskentelyyn.

”Kyllä mä aattelen, että jatketaan... ..ehottomasti, että on se kuitenkin niin iso rikkaus siellä arjessa, että on eri ammatteja ja erilaisia ihmisiä ja yhdessä suunnittelee ja toteuttaa sitten sitä opetusta.” (HVEO3)

Myös esimiehen rooli yhteisopettajuuden toteuttamisessa koettiin useimpien haastateltavien mukaan tärkeäksi. Esimiehen tulee ymmärtää arjen haastavuus ja suunnitteluajan merkitys. VEO:ien mukaan esimiehen rooli oli ollut yhteisopettajuuskokeilussa pienehkö, mitä he selittivät suunnittelu-, toteutus- ja arviointityön tapahtumisella tiimeissä ilman esimiehen läsnäoloa. VEO:ia esimies oli kouluttanut, kannustanut ja innostanut kokeilemaan yhteisopettajuutta. Opettajien mukaan varhaiskasvatuksen henkilökunnan tietoisuutta yhteisopettajuudesta tulisi lisätä.

6.2.2 Kokemukset yhteisopettajuuskäsitysten määrittäjinä

Suurelta osin yhteisopettajuuskokemukset vahvistivat opettajilla jo olemassa olleita käsityksiä yhteisopettajuudesta. Kokemukset eivät niinkään muuttaneet käsityksiä positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Yhteisopettajuus osoittautui sellaiseksi, mitä he olivat sen ajatelleetkin olevan. Kokeilun aikana ei tullut esiin juurikaan yllätyksiä. Esimerkiksi yhteisen ajan löytämisen vaikeudet olivat tulleet yhteisopettajuusperehdytyksessä esille. Näin ollen haasteellisia tilanteita oli mahdollisuus osittain ennakoida etukäteen.

Kokemukset yhteisopettajuuskokeilusta olivat pääosin myönteisiä ja työtavan luontevuutta tuotiin esille. Koettiin, että työparin motivaatio ja avoin suhtautuminen työtapaa kohtaan sai aikaan luottamuksen, varmuuden ja odotuksia kokeilun onnistumisesta. Työparin pitkän yhteisen historian ei tällöin koettu olleen välttämätöntä. Tärkeämmäksi osoittautui luottamus yhteiseen, jaettuun motivaatioon. Tiedostettiin, että henkilöiden yhteensopivuus voi vaikuttaa yhteisopettajuuden onnistumiseen. Lähtökohtaisesti työparin valintaa ohjasi halu saada kokeilusta myönteisiä kokemuksia. Tällöin valittiin opettaja, jonka kanssa ajateltiin yhteistyön voivan onnistua.

Kokeilun myötä yhteisopettajuus oli tullut tutummaksi ja oli opittu, kuinka monella tapaa sitä voidaan toteuttaa. Aluksi yhteisopettajuutta oli saatettu lähteä pohtimaan toimintahetkikeskeisesti. Käsitys yhteisopettajuudesta laajeni käsittelyn ja kokemuksen myötä. Varhaiskasvatuksessa yhteisopettajuus tulisi nähdä yksittäistä toimintahetkeä laajemmin koko päivää määrittävänä pedagogiikkana. Kaikille asioille ei nähty perusteellisen suunnittelun tarvetta, vaan tärkeäksi koettiin myös tietoinen läsnäolo, lapsituntemus ja tilanteisiin tarttuminen. Kokemuksen myötä havahduttiin huomaamaan, että yhteisopettajuus oli varsin tuttua omassa tiimissä tehdyn työn kautta. Kokeilun aikana opettajat olivat oppineet työparilta avointa suhtautumista ja valmiutta lähteä kokeiluun mukaan sekä työparin työtä seuraamalla oppineet uusia toimintatapoja. Lapsituntemus koko ryhmän tasolla lisääntyi sekä johdonmukaisten ja yhtenäisten toimintatapojen toteuttaminen mahdollistui tehostuneen havainnoinnin seurauksena.

6.3 Tulosavaruus

VEO:ien ja VO:ien käsitykset yhteisopettajuudesta on koottu tulosavaruudeksi Kuvioon 5. *Yhteisopettajuusvalmiuteen* vaikuttavat muun muassa asennoituminen yhteisopettajuuteen, aikaisemmat yhteisopettajuuskokemukset, perehtyneisyys sekä kiinnostus työmuotoja kohtaan. Lisäksi *esimiehen rooli* nostetaan esiin yhtenä yhteisopettajuuden toteutukseen vaikuttavana tekijänä. Kuvion alaosassa esitetään tiivistettynä *yhteisopettajuuden käsite* opettajaryhmien esille tuomana.

VEO:N JA VO:N VÄLINEN YHTEISOPETTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

VALMIUS YHTEISOPETTAJUUTEEN:

Tunteet, ajatukset ja asennoituminen:

- Myönteisyys: kiinnostus, ilo, innostus, uteliaisuus
- Varovaisuus: riittämättömyys, hämmennys
- Käytännön toteutus: aikataulut, työn organisointi, työparin valinta, resurssien riittävyys

Aikaisemmat yhteisopettajuuskokemukset:

- VO:n työn lähtökohta on tiimityön tekeminen
- VEO:illa aikaisempi työkokemus VO:na
- VEO:n ja VO:n välistä yhteisopettajuutta on tehty, mutta suunnitelmallisuus puuttunut
- Eri työmuotojen hyödyntäminen
- Kaikilla ei yhteisopettajuuskokemusta

Perehtyneisyys:

- Yhteisopettajuuskokeiluun liittyvä koulutus
- Opinnot, työkokemus, itsenäinen tiedon hankinta
- Toiveena: jatkokoulutus ja kokemusten vaihto

Työmuotokiinnostus:

- Monipuolinen työmuotokiinnostus
- Valinta riippuu lapsista, ryhmästä, työparista, aiheista ja aikatauluista
- Valmius kehittämiseen ja kokeiluun

ESIMIEHEN ROOLI:

merkitys ja tehtävät:


- VEO:ien mukaan erittäin tärkeä
- VO:ien mukaan tärkeä, vähäinen tai jäänyt huomaamatta
- Johtaminen, tiedottaminen, kouluttaminen
- Kokonaisuuden ymmärtäminen
- Mahdollistaminen ja tuen antaminen



YHTEISOPETTAJUUS: VEO:n ja VO:n yhteistä, lasten tarpeisiin perustuvaa toiminnan suunnittelua, toteutusta, arviointia ja kehittämistä, missä hyödynnetään kummankin opettajaryhmän ammattitaitoa eri työmuotoja soveltaen ja kokopäiväpedagogiikka huomioiden.

Kuvio 5. Yhteisopettajuuskäsitykset.

Vastaavasti Kuviossa 6 on koottu tulosavaruudeksi yhteisopettajuuden *hyödyt, haasteet ja sopivuus VEO:n työnkuvaan*. Yhteisopettajuus tuottaa hyötyjä sekä opettajille että lapsille. Yhteisopettajuuden toteuttamisen haasteet liittyvät käytännön järjestelyihin, moninaisuuteen, opettajien välisiin suhteisiin sekä asenteeseen ja sitoutumiseen. Yhteisopettajuuden sopivuus VEO:n työnkuvaan sekä sopivuuden edellytykset ja haasteet on koottuna kuvion alaosassa.

VEO:N JA VO:N YHTEISOPETTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA		
YHTEISOPETTAJUUDEN HYÖDYT		YHTEISOPETTAJUUDEN HAASTEET
<p>HYÖDYT OPETTAJILLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mahdollisuus uuden oppimiseen ja uusiin rooleihin • Erityispedagogisen osaamisen saatavuus • Yhteistyön ja vuorovaikutuksen tehostuminen • Henkisen hyvinvoinnin lisääntyminen ja työskentelyolosuhteiden paraneminen <p>HYÖDYT LAPSILLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mahdollisuus saada yksilöllistä tukea • Vuorovaikutuksen tehostuminen • VEO:n erityispedagogisen osaamisen hyödyntäminen 		<p>KÄYTÄNNÖN JÄRJESTELYT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajankäytön organisointi, erityisesti yhteisen suunnitteluajan järjestyminen • Yhteisopettajuuden sisällyttäminen muuhun toimintaan • VEO:n laaja työalue ja pirstaleinen työnkuva <p>MONINAISUUTEEN LIITTYVÄT TEKIJÄT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erot toimintatavoissa • Näkemyserot • Työtiimien ja lapsiryhmien määrä ja moninaisuus <p>OPETTAJIEN VÄLISIIN SUHTEISIIN LIITTYVÄT TEKIJÄT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Henkilöiden yhteensopivuus <p>ASENNE JA SITOUTUMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vastaanottavaisuus uusille työtavoille • Valmius ryhmän jakamiseen • Näennäisyys yhteistyössä • Oman hyödyn tavoittelu • Muun työtiimin suhtautuminen
<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">YHTEISOPETTAJUUDEN SOPIVUUS VEO:N TYÖNKUVAAN</p>		
<p>YHTEISOPETTAJUUS SOPII VEO:N TYÖNKUVAAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • VEO:n ammattitaidon hyödyntäminen lapsiryhmissä • Työparin tukeminen • Havainnoinnin ja tuen kohdentumisen tehostuminen • Lisäresurssin tarjoaminen kaikille lapsille • Työnmielekkyyden lisääntyminen 	<p>SOPIVUUDEN EDELLYTYKSIÄ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhteisen suunnitteluajan ja valmistelun järjestyminen • VEO-resurssin riittävyyden takaaminen • VEO:n työnkuvan ja tehtäväkentän uudelleen tarkastelu • Henkilöiden yhteensopivuus 	<p>SOPIVUUDEN HAASTEITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • VEO:ien laajat työalueet ja työn pirstaleisuus • VEO-resurssin ja tuen tarpeen määrän epäsuhtaisuus

Kuvio 6. Yhteisopettajuuden hyödyt, haasteet ja sopivuus VEO:n työnkuvaan.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyden arviointi

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) mukaan tutkimuksen teossa tulee noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta, tarkkuutta ja avoimuutta. Tutkimuskysymysten ohjaamana olemme mahdollisimman laaja-alaisesti sisällyttäneet tuloksiin osallistujien kirjaamat ja esiin nostamat asiat. Tutkimuksessamme olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessia mahdollisimman avoimesti ja yhteyden alkuperäiseen tutkimusaineistoon säilyttäen. Esimerkiksi osallistujien vastauksia on nostettu tulososiossa esiin niitä muokkaamatta. Muiden tutkijoiden tuloksia hyödyntäessämme olemme viitanneet niihin yleisesti hyväksytyjä periaatteita ja viitaukskäytäntöjä noudattaen (American Psychological Association, 2012). Tutkimusta varten haettiin tutkimuslupa kunnan varhaiskasvatuksesta vastaavalta johtajalta.

Tutkimuksessamme on sovellettu tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankintamenetelmiä (TENK, 2012). Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Sähköiseen kyselylomakkeeseen vastaamista ei tarvinnut kiirehtiä, sillä siihen oli mahdollista vastata useamman viikon kestäneen ajanjakson aikana. Kyselyyn vastaaminen tapahtui anonymisti. Näin ollen kyselytutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ja/tai työpaikka eivät tulleet ilmi missään tutkimuksen vaiheessa. Anonymiteetti voi myös lisätä tutkimukseen osallistumistodennäköisyyttä, vastausten todenperäisyyttä ja tätä kautta uskottavuutta. Parihaastatteluun osallistuneiden henkilöllisyydet tulivat ilmi yhteydenottoprosessin aikana vain tutkijoille. Haastattelukysymykset lähetettiin haastateltaville etukäteen, jotta heillä oli mahdollisuus perehtyä kysymyksiin. Aineiston käsittely tapahtui nimettömänä ja koodattuna seuraavasti: VO1, VO2 ... VO7 ja VEO1, VEO2 ... VEO7. Kerätty aineisto tallennettiin tutkimuksen toteuttajien tietokoneelle, henkilökohtaisen salasanan taakse. Tutkimusaineistoa ovat käsitelleet vain tutkimuksen tekijät. Tutkimusaineisto tuhotaan, kun tutkimus on valmistunut.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen teossa ja aiheeseen tutustuessa olemme käyttäneet laajasti 2010-luvun vertaisarvioituja kotimaisia sekä kansainvälisiä tutkimuksia. Tutkimustulostemme samankaltaisuus aikaisempien tutkimustulosten kanssa lisää tutkimuksemme *luotettavuutta*. Varhaiskasvatuksen

yhteisopettajuustutkimusten vähäisyydestä johtuen vertaamme tutkimuksemme tuloksia perusopetuksen yhteisopettajuustutkimuksista saatuihin tuloksiin. Koulu- ja varhaiskasvatustekstiin erilaisuus on huomioitava tutkimustulosten vertailussa.

Sähköistä kyselylomaketta käytettäessä vastanneiden määrää ja vastauksien kertymistä pystyttiin seuraamaan reaaliajassa. Sähköinen tiedonkeruu on luonteeltaan vaivatonta ja nopeaa. Sähköinen aineisto muodostui suoraan, ilman puhtaaksi kirjoittamisvaihetta. Tämä lisäsi aineiston luotettavuutta, sillä vastaukset säilyivät alkuperäisessä muodossaan. (Valli, 2018, 98; Valli & Perkkilä, 2018, 118). Kyselylomakkeen kysymykset olivat luonteeltaan mahdollisimman yksiselitteisiä ja tarkkoja, mutta eivät johdatteluvia. (Valli, 2018, 93) Pääosa kysymyksistä oli avoimia. Avoimien kysymysten avulla vastaajan mielipide on mahdollista saada selville laajalaisemmin kuin suljettuja kysymyksiä hyödyntäen. Aineistosta on myös mahdollista nostaa esille osallistujan kirjaamia, käsiteltävään aiheeseen liittyviä, mutta kysymyksenasettelun ulkopuolisia asioita (Valli, 2018, 114).

Käyttämämme sähköinen tiedonkeruujärjestelmä rekisteröi automaattisesti kyselyyn vastaamiseen käytetyn ajan. VEO:ien keskimääräinen vastausaika (47 min.) oli yli kaksinkertainen VO:ien vastausaikaan (17 min.) verrattuna. Keskimääräisissä vastausajoissa eroa todennäköisesti selittää VO:ien kiinteämpi kytkös lapsiryhmään, mikä voi rajoittaa mahdollisuuksia irrottaa lapsiryhmästä esimerkiksi kyselyn täyttämiseen. Vastaajista osa käytti kyselyn täyttämiseen alle kymmenen minuuttia. Voidaan pohtia, onko lyhyessä ajassa täytetyssä kyselyssä jäänyt jotain oleellista kertomatta. Toisaalta pitkä rekisteröitynyt täyttöaikakaan ei suoraan kerro aktiivisesta kyselyn kanssa työskentelystä. Tällöin on mahdollista, että vastausaikaa on pidentänyt muut kyselyn hetkellisesti keskeyttäneet toimet.

Haastattelukysymykset rakennettiin täydentämään kyselylomakkeen aineistoa. Tämä toteutettiin aiempaa tutkimuskirjallisuutta hyödyntäen ja tutkimuskysymysten ohjaamana. (Eskola ym., 2018, 41) Pyrimme tekemään haastatteluista mahdollisimman vaivattomia. Haastattelut sovittiin haastateltavien aikataulujen mukaisesti. (Eskola ym., 2018, 33–34) Haastateltavat saivat vastata kysymyksiin vapaasti ilman johdattelua (Ahonen, 1994, 154). Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Microsoft Teamsia hyödyntäen. Etäyhteyden välityksellä tapahtuva haastattelu poikkeaa lähihaastattelusta. Elekielen tarkkailu ei ollut mahdollista, koska etähaastattelu tapahtui ilman videokuvaa. Äänenpainojen ja puhenopeuden analysointi oli kuitenkin mahdollista. (Eskola ym., 2018, 35)

Fenomenografisen haastattelun luonteen mukaisesti rohkaisimme haastateltavia reflektomaan tutkimuksen kohteena olevaa yhteisopettajuutta, sitä mikä tutkittavalle on tärkeää ja merkityksellistä. Pyrimme tekemään haastattelutilanteista luottamuksellisia ja vuorovaikutteisia. Kysymykset olivat avoimia, ennalta määrättyjä, mutta eivät välttämättä tarkkarajaisia. Tarvittaessa pyysimme tarkentamaan vastauksia. (Niikko, 2003, 31–32) Tutkimuksen luotettavuutta lisää kahden eri aineistonkeruumenetelmän, kyselyn ja haastattelun samansuuntaiset tutkimustulokset.

Fenomenografisella tutkimuksella on tiettyjä rajoituksia, jotka liittyvät esimerkiksi tulosten yleistettävyyteen, käsitysten kontekstisidonnaisuuteen ja muuttumistaipumukseen (Gröhn, 1992, 26–29; Metsämuuronen 2006, 109). Aineiston koonti perustui tiettyyn ryhmään ihmisiä eli tässä tapauksessa tietyn varhaiskasvatusalueen opettajiin ja erityisopettajiin ja heidän käsityksiinsä ilmiöstä (yhteisopettajuus) tietyssä kontekstissa (varhaiskasvatuksen yhteisopettajuuskokeilu) (Niikko, 2003, 15–16, 46). Tutkimukseen osallistui 14 henkilöä. Vaikka tutkimuksen osallistumisprosentti oli verrattain korkea (78 %), pieni osallistujamäärä heikentää tutkimuksen yleistettävyyttä. Näin ollen tutkimuksemme tulokset tarjoavat lähinnä tietoa tarkastelussa olleen kohderyhmän yhteisopettajuuskäsityksistä.

Käsitykset ovat kontekstisidonnaisia eli ne ovat syntyneet tietyssä aikana tietyssä paikassa. Käsitysten ymmärtäminen edellyttää taustalla olevan kontekstin eli varhaiskasvatusympäristön tuntemista. Molemmat tutkimuksen toteuttajat työskentelevät varhaiskasvatuksen puitteissa, joten kontekstin tunteminen ja sitä myötä käsitysten ymmärtäminen tulee mahdolliseksi. Kontekstin tunteminen edesauttoi aineiston analysoinnissa ja kategorioiden luomisessa. Koko ajan pyrimme kuitenkin pitäytymään aineistossa ja varoimme tuomasta omia mielipiteitä, ajatuksia tai käsityksiä analyysiin mukaan. Näin tehden on mahdollista tutkia, mitä vastaajat todella haluavat sanoa. (Niikko, 2003, 35)

On huomattava, että käsitykset voivat muuttua ajan kuluessa. Näin ollen tulokset kertovat vain tietyn hetken käsityksistä. (Gröhn, 1992, 26–29; Metsämuuronen 2006, 109) Myös aineiston kategorisointi edellyttää kriittistä tarkastelua. Se voi helposti jäädä kesken, ilman ylätasen kategorioiden muodostamista tai kategorioiden välistä vertailua. (Huusko & Paloniemi 2006, 169) Tutkimukssamme aineiston kategorisoinnin eri tasot, merkitysyksiköistä tulosavaruuteen, sisältyvät tarkasteluun.

Laadullisen analyysin uskottavuuden arvioinnin yhteydessä on perusteltua kysyä, miten tutkijat ovat päätyneet luokittelemaan ja kuvaamaan kyselyyn osallistuneiden vastauksia valitsemallaan tavalla. Päädyimme käsittelemään tutkimusaineistoa fenomenografisen analyysin keinoin, koska halusimme tuoda esille osallistujien kaikki erilaiset tavat käsittää yhteisopettajuus. Tarkastelun kohteena on myös se, kuinka tutkijat perustelevat ja liittävät aineiston teoriaan, eli miten kyselyyn vastanneiden käsitykset tulevat esille suhteessa teoreettiseen ja käsitteelliseen viitekehykseen. Pyrimme liittämään tutkimustuloksemme aiempaan aiheesta saatuun tutkimustietoon eli teoreettiseen viitekehykseen. (Paloniemi, 2004, 54) Kahden tutkijan yhteinen aineiston analyysi, kuten yhdessä hyväksytyjen kategorioiden muodostaminen sekä yhteinen tulosten pohtiminen lisää tutkimustulosten luotettavuutta (Huusko & Paloniemi, 2006, 169–170).

Fenomenografisen tutkimuksen aineistoa ja siitä muodostettuja kategorioita voidaan arvioida *aitouden* ja *relevanssin* suhteen (Ahonen 1994, 129–130). Tässä tapauksessa voidaan kysyä, ovatko kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt ymmärtäneet kyselylomakkeen kysymykset samalla tavalla kuin tutkimuksen toteuttajat. Koska päiväkotiympäristö kontekstina on tuttu sekä tutkijoille että tutkimukseen osallistuneille, voidaan ajatella, että tutkijoilla on edellytykset luoda kysymyksiä, jotka on mahdollista ymmärtää riittävän yhdenmukaisesti. Aineiston relevanssia tarkasteltaessa voidaan vastaavasti kysyä, onko aineisto asiaan kuuluvaa suhteessa teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkimuksemme toteutus, aineiston keruu ja analyysi kytkeytyivät vahvasti olemassa olevaan tietoon, vaikka kontekstit ovatkin pääosin erilaiset (perusopetus vs. varhaiskasvatus). Kategorioiden muodostamisen yhteydessä tulisi kysyä, vastaavatko tutkijan muodostamat kategoriat vastaajien tarkoittamia asioita. Tässä tutkimuksessa on kategorioita muodostettaessa pyritty huomioimaan kaikki esille tulleet tutkimuskysymysten kannalta oleelliset asiat. On huomattava, että kategorioiden muodostaminen perustuu aina tutkijan tulkintoihin. Tällöin yksittäiset vastaukset ja yksityiskohdat voivat jäädä piiloon abstraktimpien kategorioiden alle. Mikäli yksityiskohtia ei avata, lukija ei voi tietää, mitä kategoriat pitävät sisällään. Kategorioita muodostettaessa pyrimme säilyttämään yhteyden konkretiaan, vaikka abstraktius kasvoi analyysiprosessin edetessä. Osallistujien kommentteja sisällytettiin sellaisenaan tulostekstiin. Tämä tarjoaa lukijalle suoran, tulkitsemattoman kuvan osallistujien ajatusmaailmasta ja käsityksistä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Muodostamamme kategoriat olivat relevantteja suhteessa tutkimuksemme taustateoriaan. (Ahonen, 1994, 129–130, 152–155; Häkkinen, 1996, 48; Niikko, 2003, 37, 40)

Käytettyyn analyysimenetelmään tulee suhtautua kriittisesti. Subjektiiivista tulkintaa kategorioiden muodostamisessa ei voi välttää, sillä tutkijan valinnat vaikuttavat kategorioiden muodostamiseen. (Niikko, 2003, 40; Häkkinen, 1996, 46, 48) Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olemme kuvanneet kategorioiden muodostamisprosessin avoimesti (Kuvio 3 ja Taulukot 2–4) (Huusko & Paloniemi, 2006, 169).

Aineiston analyysi ja tulkinta edellyttää jatkuvaa aineistoon liittyvää keskustelua. (Niikko, 2003, 34–35; Häkkinen, 1996, 39). Tutkimusaineiston pariin on palattu toistuvasti tutkimuksen teon aikana. Kertyvä tulosaineisto on johtanut toistuvasti kategorisoinnin kriittiseen uudelleen arviointiin ja uusien kategorioiden muodostamiseen. Tutkijan tulee sulkea pois omat kokemuksensa ja mahdolliset ilmiöön liittyvät esiyymmärrykset sekä tarkastella aineistoa objektiivisen kriittisesti (Marton & Booth, 1997, 121; Niikko, 2003, 35, 47). Täydellistä tutkijan oman näkemyksen pois sulkemista ja toisten kokemusten ymmärtämistä ei voida kuitenkaan saavuttaa, koska jokainen, myös tutkija, elää subjektiivisessa maailmassa. (Niikko 2003, 40–41) Tutkimuksen analyysivaiheessa pitäydyimme mahdollisimman tiukasti aineistolähtöisessä tutkimuksen teossa, kategoriat muodostettiin analyysiprosessin aikana.

Luotettavuuden arvioinnissa on tärkeä huomioida, että tavoitteena ei ole absoluuttinen totuus kyseisestä ilmiöstä (Niikko, 2003, 39). Tutkimuksen toistettavuuden vaatimus ei sovi fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen; tutkijan muodostamat kategoriat ovat aina tulkintoja, eikä voi olettaa, että toinen tutkija päätyisi täsmälleen samanlaisiin kategorioihin (Sandberg 1995, 205–208). Tutkimuksessamme oli jo lähtökohtaisesti kaksi tutkijaa, jolloin kategoriat ovat kahden tutkijan tulkintojen ja pohdintojen tulos.

Haastatteluun osallistui vain kolme työparia. Luotettavamman käsityksen kokemusten merkityksestä olisi saanut, jos osallistujia olisi ollut enemmän. Haastattelut olisi voinut korvata jatkokyselyllä, joka olisi suunnattu kaikille kyselyyn vastanneille. Kyselylomakkeen avulla olisi voinut saada enemmän osallistujia tutkimuksen toiseen vaiheeseen. Toisaalta haastattelutilanne mahdollisti erilaisten täydentävien ja täsmentävien kysymysten esittämisen, jota kysely ei mahdollista. Toisaalta parihaastattelu saattaa nostaa kynnystä kritisoida työparin toimintaa toisen kuullen, jolloin negatiivinen palaute ei välttämättä tule kaikilta osin julki.

8 Pohdinta ja johtopäätökset

Kyselytutkimuksen tulokset kuvasivat VEO:ien ja VO:ien käsityksiä yhteisopettajuudesta pääsääntöisesti ennen VEO:n ja VO:n välisen yhteisopettajuuskokeilun alkamista eli tuloksena saimme ennakkokäsityksiä ja arvioita yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista sekä yhteisopettajuuden soveltuvuudesta VEO:n työnkuvaan. Opettajilla oli vahva halu toteuttaa yhteisopettajuutta ja he näkivät siinä olevan paljon mahdollisuuksia. Kuitenkin he tunnistivat ja tunnustivat yhteisopettajuudessa olevan myös haasteita. Kaiken kaikkiaan kummankin opettajaryhmän käsityksistä välittyi varsin realistinen kuva kyseisestä työtavasta.

Tutkimustulostemme mukaan *yhteisopettajuus on VEO:n ja VO:n yhteistä, lasten tarpeisiin perustuvaa toiminnan suunnittelua, toteutusta, arviointia ja kehittämistä, missä hyödynnetään kummankin opettajaryhmän ammattitaitoa eri työmuotoja soveltaen ja kokopäiväpedagogiikka huomioiden*. Tarkastelimme opettajien yhteisopettajuusvalmiutta opettajien asennoitumisen, kokemusten, perehtyneisyyden ja työmuotokiinnostuksen kautta. Suhtautuminen yhteisopettajuuden toteuttamiseen oli myönteistä, mutta käytännön toteutus herätti kysymyksiä. Aikaisemmat yhteisopettajuuskokemukset olivat pääasiassa kertyneet VO:n työn kautta varhaiskasvatuksen tiimityössä. Ymmärrettiin, että VEO:n ja VO:n välillä on ollut aiemminkin yhteisopettajuutta, mutta tietoinen yhteinen suunnittelu on puuttunut. Yhteisopettajuuskokeiluun oli saatu koulutusta ja lisäksi tietoa yhteisopettajuudesta oli tullut opintojen ja työkokemuksen sekä itsenäisen tiedonhankinnan kautta. Yhteisopettajuuden eri työmuodot kiinnostivat monipuolisesti. Esimiehen rooli yhteisopettajuuden toteuttamisessa koettiin ammattiryhmissä eri tavoin. VEO:t kokivat esimiehen roolin erittäin tärkeänä. VO:t puolestaan kokivat esimiehen roolin tärkeänä, vähäisenä tai se oli jäänyt huomaamatta. Aikaisempien koulukontekstissa toteutettujen tutkimusten perusteella esimiehen ja hallinnon tuen tiedetään olevan yksi merkittävimmistä yhteisopettajuuden onnistumista takaavista elementeistä (Cook & Friend, 1995; Hamdan ym., 2016; Mackay, 2018; Sirkko ym., 2018; Sirkko ym., 2020). Näkemyksemme mukaan vaihtelevuus VO:ien vastauksissa esimiehen rooliin liittyen, voi johtua siitä, että kaikilla tutkimukseen osallistuneilla VO:illa on todennäköisesti eri esimies, jolla ei ole ollut suoraa, näkyvää roolia yhteisopettajuuskokeilun toteutuksessa. VEO:illa puolestaan on yhteinen esimies, jonka rooli yhteisopettajuuskokeilussa oli keskeinen, ja VEO:t näkivät hänen roolinsa yksimielisesti erittäin merkittävänä.

Yhteisopettajuuden ajateltiin tarjoavan hyötyjä sekä opettajille että lapsille. Opettajat saisivat mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja uusiin rooleihin asettumiseen. VEO:n erityispedagoginen osaaminen tulisi käyttöön VO:n työn tueksi. Hyötyinä koettiin myös yhteistyön ja vuorovaikutuksen tehostuminen sekä henkisen hyvinvoinnin lisääntyminen ja työskentelyolosuhteiden paraneminen. Yhteisopettajuus tarjoaisi mahdollisuuksia lapsen yksilölliseen sekä koko lapsiryhmän tukemiseen ja vuorovaikutuksen tehostumiseen. Erityispedagogisten menetelmien ja materiaalien käyttö tulisi sekä tukea tarvitsevien lasten että koko lapsiryhmän tueksi. Yhteisopettajuuden hyötynäkökulmatulokset olivat linjassa aiempien koulukontekstissa toteutettujen tutkimustulosten kanssa (Sirkko ym., 2020, Sirkko ym. 2018; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

Yhteisopettajuuden haasteiksi arvioitiin käytännön järjestelyihin liittyvät tekijät, kuten ajankäytön haasteet, erityisesti suunnitteluajan yhteensovittaminen, ja yhteisopettajuuden sisällyttäminen muuhun työhön. Haasteina nousivat esiin VEO:n laaja työalue ja pirstaleinen työnkuva (ks. Taulukko 1). Työtiimien ja lapsiryhmien määrä ja moninaisuus sekä opettajien väliset näkemyserot ja erot toimintatavoissa koettiin haastavina ja sopeutumiskykyä vaativina. Henkilöiden riittävän yhteensopivuuden merkitys tiedostettiin. Negatiivinen asenne ja sitoutumisen puute saattoivat muodostua opettajien mukaan haasteeksi. Samoja teemoja koulukontekstissa haasteina toivat tutkimuksissaan esille muun muassa Sirkko ym. (2018), Turan ja Bayar (2017), Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) sekä Ahtiainen ym. (2011). Tiedetään, että henkilöiden yhteensopivuus voi vaikuttaa ihmisten väliseen toimintaan. Yhteisopettajuudessa opettajat toimivat kuitenkin ammattiroolista käsin. Tällöin ammatillisuutta ja sen astetta osoittaa kyky tulla toimeen ja työskennellä erilaisten ihmisten kanssa, henkilöiden yhteensopivuuden ei saisi antaa vaikuttaa. Aina työpariaan ei voi valita ja siitä huolimatta yhteistyön odotetaan onnistuvan.

Yhteisopettajuuden koettiin sopivan VEO:n työnkuvaan tietyin edellytyksin. Sopivuuden edellytyksinä ajateltiin olevan yhteisen suunnitteluajan ja toiminnan valmistelun järjestäminen. Tämä on tullut esille myös lukuisissa aiemmissa koulukontekstissa toteutetuissa tutkimuksissa (Cook & Friend, 1995; Hamdan ym., 2016; Kokko ym., 2021; Pratt ym., 2016; Sirkko ym., 2018; Sirkko ym. 2020). Opettajat pitivät yhteisopettajuuden toteuttamisen edellytyksinä myös VEO-resurssin riittävyyden takaamista sekä VEO:n työnkuvan ja tehtäväkentän uudelleen tarkastelua. Lisäksi henkilöiden yhteensopivuuden arvioitiin olevan yhteisopettajuuden onnistumisen edellytys. Cook ja Friend (1995) sekä Hamdan ym. (2016) toivat esille koulun opettajien

henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä, mikä kiistatta vaikuttaa myös henkilöiden väliin suhteisiin ja yhteisopettajuuden toimivuuteen. Tilojen toimivuuteen liittyvää haastetta ei nostettu VEO:ien ja VO:ien taholta esille, mikä aikaisemmissa perusopetuksen yhteisopettajuustutkimuksissa on tullut ilmi. (mm. Sirkko ym., 2018) Tämä ero saattaa johtua koulun ja päiväkodin erilaisista tilaratkaisuista: koulussa on usein vain yksi luokka, päiväkodissa puolestaan useampi huone voi olla yhden ryhmän käytössä.

Yhteisopettajuuskokeilun tuomien kokemusten myötä esille nousi opettajien oman myönteisen asenteen ja onnistumisen odotusten merkitys yhteisopettajuuden toimivuudelle. Yhteisopettajaparin yhteinen historia loi mahdollisuuksia onnistuneelle yhteisopettajuudelle, mutta se ei ollut ensisijainen edellytys, vaan oma myönteinen asenne oli ratkaiseva. Myös aikaisemmissa koulukontekstissa toteutetuissa yhteisopettajuustutkimuksissa myönteisen asenteen on todettu olevan ratkaiseva tekijä yhteisopettajuuden toimivuudelle (Chitiyo, 2017; Cook & Friend, 1995; Sirkko ym. 2018; Sirkko ym., 2020). Yhteisopettajuuden mahdollistaman lisäresurssin saaminen päiväkotiryhmään koettiin tärkeäksi hyödyksi lapsille. Lasten ja lapsiryhmien tarpeista käsin lähtenyt yhteisopettajuussuunnittelu muodosti opettajien yhteisopettajuuden toteuttamisen lähtökohdan. Vastuualueet jakautuivat työparien kesken luontevasti osaamisen, vahvuuksien ja mielenkiinnon mukaan. Lapsen tuen tarpeen kohdentaminen tehostui. Yhteisten jaettujen havaintojen myötä lapsituntemus kasvoi molemmissa ammattiryhmissä.

Haasteeksi koettiin aikataulujen yhteensovittaminen. Yhteisopetuksen suunnittelu toteutettiin etä- tai lähisuunnitteluna. Työparin valinta mietitytti. Tiedostettiin, että kaikki eivät ole vastaanottavaisia uudelle työmuodolle ja ryhmän jakamiselle. Tässä voi olla kyse siitä, että opettajat kokevat yhteisopettajuuden rajoittavan omaa ammatillista toimijuutta, kun pitää miettiä valtaan ja vastuuseen sekä niiden jakamiseen liittyviä kysymyksiä (Takala & Saarinen, 2020, 237–238) Yhteisopettajuuskokeilussa valinta kohdistui työpariin, jonka kanssa ajateltiin yhteisopettajuuden onnistuvan. Sirkon ym. (2018), Sirkon ym. (2020) sekä Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) mukaan yhteisopettajuuden toimivuuden edellytys on sopivan työparin löytyminen. Haasteena oli VEO-resurssin riittävyys; ryhmien ja pienryhmien määrä oli suuri, mikä aiheutti riittämättömyyden tunnetta yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Samansuuntaisia tuloksia ovat tuoneet esille myös Takala ja Saarinen (2020) omassa tutkimuksessaan, jossa koulun erityisopettajat kokivat haasteellisena erityisopettajien ja luokanopettajien tai aineenopettajien välisen lukumääräisen epäsuhdan.

Opettajaryhmien välisestä tiiviistä yhteistyöstä huolimatta, varhaiskasvatuksessa VEO:n ja VO:n välistä yhteisopettajuutta ei ole laajasti toteutettu koko opetusprosessi (yhteinen suunnittelu, opetus ja arviointi) huomioiden. Erityisesti yhteinen suunnittelu on ollut puutteellista. Kun koko opetusprosessi on yhteisesti jaettua, siitä tulee merkityksellisempää, sitoutumisen aste ja tavoitteisiin pyrkiminen vahvistuu. Tällöin myös me-tilainen yhteistoiminta saa mahdollisuuksia kehittyä ja yhteisopettajuutta toteuttavat työparit alkavat toimia yhteisöpäämäärän suuntaisesti. Minä-tilainen, omiin intresseihin perustuva toiminta jää taustalle ja yksilöt sovitavat omat päämääränsä yhteisöpäämäärään sopiviksi. (Tuomela, 2007)

VEO:lla ei ole nykymuotoisessa tehtäväkuvassaan aikaa osallistua jokaisen vastuullaan olevan lapsiryhmän yhteisopettajuussuunniteluun. Aikataulu- ja suunnitteluhaasteisiin tutkimukseen osallistujat pyrkivät löytämään erilaisia ratkaisuja. Ajateltiin että, mikäli tiivis yhteinen suunnittelu ei ole mahdollista, VEO voi kuitenkin hyödyntää varhaiskasvatussuunnitelma- tai oppimissuunnitelmakeskusteluissa tai opettajien (VEO ja VO) välisissä keskusteluissa saamaansa tietoa oman suunnittelunsa tukena. VEO voisi myös osallistua työtiimien tiimipalavereihin, jolloin yhteiselle suunnittelulle on olemassa luontevat raamit. VO:ille toivottiin nykyistä enemmän suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisaikaa. Suunnittelu voitaisiin toteuttaa etäyhteyksin ja nykYTEknologiaa hyödyntäen useampaa lapsiryhmää edustavien varhaiskasvatuksen opettajien ja VEO:n välisenä. Näin toimien voitaisiin luoda yleiset toimintaperiaatteet yhteisopettajuuden toteuttamiselle ja jakaa samalla hyviä yhteisopettajuuskäytäntöjä.

Yhteisopettajuuden toteuttamisen näkökulmasta katsottuna perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä on eroja. Varhaiskasvatuksessa toteutetaan kokopäiväpedagogiikkaa, koulussa taas toimitaan oppituntien ja varsin pitkälle myös oppiaineiden puitteissa. Tästä johtuen yhteisopettajuus voidaan ymmärtää eri tavoin koulussa ja varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuus tulee nähdä yhteisesti suunniteltuja opetushetkiä laajemmin, kaikessa päivän toiminnassa tapahtuvana yhteistyönä. Voidaan toki pohtia, toimitaanko kyseisessä tilanteessa yhteisopettajuuden ja yhteistyön rajamaastossa. (vrt. Cook & Friend, 1995). Myös Takala ja Saarinen (2020, 237, 241) tuovat esille opettajien tarvetta laajentaa yhteisopettajuuden määritelmää muuntelemalla yhteisopetuksen perusmallia tarpeiden mukaan. VEO:lla ja koulun erityisopettajalla on usein myös erikokoiset vastualueet. Koulun erityisopettaja toimii useimmiten yhdellä koululla, VEO työskentelee tavallisesti useissa päiväkodeissa. Koulun erityisopettajalla on vastuullaan useita luokkia, mutta VEO:lla

on lapsiryhmiä lukumääräisesti usein vieläkin enemmän. VEO:n työ jakautuu useampaan kohteeseen ja yhteistyökumppaneita on runsaasti. Varhaiskasvatuksessa VEO:n ja VO:n yhteisopettajuus nähtiin tiiviinä ja vahvana yhteistyönä, jossa molemmat osapuolet työskentelevät yhteisen päämäärän hyväksi, vaikka eivät olisikaan aina fyysisesti samassa tilassa.

Yhteisopettajuuskäsityksissä peräänkuulutettiin yhteisopettajuuden edellytysten takaamista ja reunaehdoista huolehtimista. Mielestämme yhteisopettajuuden toteuttaminen edellyttää riittävää aikaresurssia, joka tekee mahdolliseksi huolellisesti toteutettuun suunnitteluun pohjautuvan laadukkaan lopputuloksen. Yhteisopettajuus tulisi sijoittaa sellaiseen ajankohtaan, jolloin muut työtehtävät eivät ruuhkauta arkityötä. Näin ollen VEO:n työnkuvan kehittäminen ja uudelleen organisointi on välttämätöntä otettaessa yhteisopettajuutta käyttöön.

Tutkimuksen tulokset ovat kuvausta tiettynä aikana tietyn ryhmän yhteisopettajuuskäsityksistä, eikä tarkoituksena ole ollut muodostaa yleispätevää kuvausta varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien yhteisopettajuuskäsityksistä. Näin ollen tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkea ja kaikkialla tapahtuvaa VEO:n ja VO:n välistä yhteisopettajuutta. Tutkimustuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää VEO:n työnkuvan kehittämisessä ja yhteisopettajuuden jalkauttamisessa varhaiskasvatukseen. Opettajien esille nostamat käsitykset voivat toimia tutkimukseen perustuvana lähtökohtana yhteisopettajuuden kehittämiselle ja ne voivat myös auttaa suunnittelemaan voimavaroja tutkimuksen kohderyhmän tärkeiksi pitämiin asioihin.

Yhteisopettajuutta tarkastellessa sen hyödyt tulevat selkeästi esille, mutta erilaisia kysymyksiä nousee väistämättä mieleen: Kuinka ratkaista yhteisopettajuuden toteuttamiseen liittyvät käytännön haasteet? Kuinka jakaa rajallista VEO-resurssia, miten priorisoida ja arvioida mikä ryhmä hyötyy yhteisopettajuudesta eniten? Ratkaiseeko tilanteen lakisääteinen velvollisuus tarjota osa-aikaista erityisopetusta? Vai vapaaehtoisen työparin löytäminen? Entä mikä on riittävä määrä yhteisopettajuutta? Voisiko tilanteen ratkaista jaksottamalla yhteisopettajuutta eri ryhmille eri aikaan vuodesta vai kenties VEO:ien työnkuvia varioimalla?

Toisin kuin koulukontekstissa, varhaiskasvatuksen puitteissa toteutettuja yhteisopettajuustutkimuksia on niukasti. Tästä johtuen tarvitaan lisää tutkimusta varhaiskasvatuksessa toteutettavasta VEO:n ja VO:n välisestä yhteisopettajuudesta. Tarkempaa ja luotettavampaa tietoa voidaan saada, kun opettajille on kertynyt enemmän yhteisopettajuuskokemusta ja kun tutkimus suunnataan laajemmalle tutkimusjoukolle. Yhteisopettajuudella pystytään hyvin vastaamaan inklusion vaatimuksiin. Sen kautta voidaan tarjota opetus- ja oppimismahdollisuuksia kaikille,

myös tukea tarvitseville lapsille. Yhteisopettajuus on inklusion hengen mukaista opettamista, sen myötä tasa-arvo ja lasten osallisuus vahvistuvat. Näkemyksemme mukaan yhteisopettajuuden mahdollisuudet kannattaa hyödyntää nykyistä laajemmin ja suunnitelmallisemmin myös varhaiskasvatuksessa.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L., Syrjälä, S., Ahonen, E., Syrjäläinen & S., Saari, (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s.113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus*. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupunki: Opetusvirasto, A1:2011. <https://docplayer.fi/6914-Samanaikaisopetus-on-mahdollisuus.html>
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- American Psychological Association (2012). *Publication Manual of the American Psychological Association*. 6th edition. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/collaboration> (viitattu 26.2.2021.)
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co- teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55–66.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S. & Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in co-taught classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5) Article 3, 1–17.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). doi: 10.17161/fec.v28i3.6852
- Eskelä-Haapanen (2013). Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P., Jääskelä, U., Klemola, M-K., Lerkkanen, A-M., Poikkeus, H., Rasku-Puttonen & A., Ete­läpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa* (s.159–168). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teok­sessä R., Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s.27–51). PS-kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Fluijtit, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187–201. doi: [10.1080/08856257.2015.1125690](https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690)

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. A. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Friend, M., Reising, M. & Cook, L. (1993) Co-Teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6–10. doi: 10.1080/1045988X.1993.9944611
- Gokbulut, Ö. D., Akcamete, G. & Guneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education and Practise*, 8(1), 1–17.
- Gröhn, T. (1992). Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T., Gröhn, & J., Jussila (toim.), *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (s.1–32). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden kehittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. Gaudeamus Oy. Tallinna: Tallinna Raamatutrukikoja OÜ.
- Hamdan, A., Anuar, M. & Khan, A. (2016). Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. *Asia Pacific Educ. Rev.* 17, 289–298. Rev. doi: 10.1007/s12564-016-9419-8
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. doi: [10.1080/00313831.2013.773553](https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553)
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hyryläinen, M. (2018). Oppilaiden kokemuksia yhteisopetusluokassa opiskelusta. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopistopaino.
- Isotupa, A. & Mykkänen, A. (2020). ”Oppilaat yksilöinä, opettajat tiimeinä” Yhteisopettajuus inklusion keinona. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Juva: WS Bookwell Oy.

- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2005). Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen yhteistyöhön. Teoksessa K., Hämäläinen, A., Lindström & J., Puhakka (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (s.212–216). Helsinki: Yliopistopaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2011) Keskustelut osana varhaiskasvatustyötä. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Karila, K. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa* (s.11–21). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Keeley, R. G. (2015). Measurements of Student and Teacher Perceptions of Co-teaching Models. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(1), 1–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127778.pdf>
- Kloo, A. & Zigmond, N. (2008). Co-teaching Revisited: Redrawing the Blueprint. *Preventing School Failure*, 52(2), 12–20.
- Koivunen, P.-L. (2009). *Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen*. PS-Kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021) Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, EarlyView. PubDate: 2021-01-21. doi: 10.1111/1467-8578.12348
- Kupila, P. (2020) Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E., Hujala & L., Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-Kustannus. e-kirja.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lastentarhanopettajaliitto (2009). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Työryhmä: Pihlaja, P., Neitola, M., Kohtanen, P., Malinen, E., Ojanen, T. & Setälä, A. <https://docplayer.fi/17924686-Varhaiskasvatuksen-erityisopettajan-asiantuntijuus-lastentarhanopettajaliitto-2009.html> (viitattu 2.4.2021)
- Liikaluoma, J. (2015). Yhteisopetus erityisopettajan työmuotona esi- ja alkuopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45605/URN:NBN:fi:juu-201504081554.pdf?sequence=1>
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Acta Universitas Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 130. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-951-42-9996-4>
- Louhela-Risteelä, V. (2016). Samanaikaisopettajuudesta yhteiseen opettajuuteen. Teoksessa T., Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s.75–88). PS-Kustannus. Juva: Bookwell.

- Louhela-Risteelä V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T., Kyrönlampi, K., Mäkitalo, ja M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s.53–70). PS-kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Mackay, J., O'Reilly, N. & Fletcher, J. (2018). Leading change to co-teaching in primary schools: a “Down Under” experience. *Educational Review*, 70(4), 465–485.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa O-P., Malinen & I., Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s.10–13). Kummi 16. NMI. Vaasa: Fran.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R., Sherman, & R. B., Webb (toim.), *Qualitative research in education: focus and methods* (s.141–161). London: Falmer.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCormick, L., Noonan, M. J., Ogata, V. & Heck, R. (2001). Co-teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 119–132.
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään - näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Pedatieto. Saarijärven Offset Oy.
- Morocco, C. C. & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for Content Understanding: A School-wide Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 13(4), 315–347.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools*. Making the Co-teaching marriage Work! Thousand Oaks: Corvin Press.
- Neifeald, E. & Nissim, Y. (2019). Co-Teaching in the “Academia Class”: Evaluation of Advantages and Frequency of Practises. *International Education Studies*, 12(5), 86–98.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuun Yliopistopaino.
- Nissim, Y. & Neifeald, E. (2018). Co-Teaching in the Academy-Class Program: From Theory to Practical Experience. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 79–91.
- Nylund, M. (2019). ”Sehän onnistuu, kun asenne on oikein.” Erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia harjoittelijoiden yhteisopetuksesta. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) (2020). Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/#:~:text=Varhaiskasvatuksen%20ja%20esiopetuksen%20opettajan%20teht%C3%A4v%C3%A4n%C3%A4,kasvua%2C%20oppimista%20ja%20osamisen%20kehittymist%C3%A4.&text=Varhaiskasvatuksen%20opettajat%20ovat%20p%C3%A4%C3%A4vastuussa%20oman,lapsiryhm%C3%A4ns%C3%A4%20toiminnan%20suunnittelusta%20ja%20arvioinnista>. (viitattu 1.4.2021)
- Opetushallitus (OPH) (2016a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 28.12.2020.)
- Opetushallitus (OPH) (2016b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 2.1.2020.)
- Opetushallitus (OPH) (2019). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf (viitattu 28.12.2020.)
- Paloniemi, S. (2004). *Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (viitattu 29.12.2020.)
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. (2020): Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2019.1705902
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D. & Patterson, A. L. (2016). Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. Hammill Institute on Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, August 3, 1–7. doi: 10.1177/1053451216659474
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. (2017). Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O-P., Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s.26–35). Kummi 16. NMI. Vaasa: Fran.

- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). Yhteisopetuksen käsikirja. Opetushallitus. Helsinki.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%a4sikirja.pdf?sequence=1>
- Ricci, L. A., Zetlin, A. & Osipova A.V. (2017). Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork; implications for personnel preparation. *Teacher Development*, 21(5), 687–703. doi: 10.1080/13664530.2017.1293561
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. PS-Kustannus. Viro: AS Pajo.
- Rose, J. (2011). Dilemmas of Inter-Professional Collaboration: Can they be Resolved? *Children & Society* vol. 25, 151–163. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00268.x
- Rytivaara, A. (2012). Towards inclusion – teacher learning in co-teaching. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 453. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P., Malinen & I., Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s.16–23). Kummi 16. NMI. Vaasa: Fran.
- Saarenketo, T. (2016). Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 547. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saloviita, T. (2016). Alkusanat. Teoksessa T., Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s.7–13). PS-Kustannus. Juva: Bookwell Oy.
- Saloviita, T. (2018) How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575, doi: 10.1080/13603116.2017.1390001
- Saloviita, T & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 389–396.
- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development*, 16(2), 203–212, doi: 10.1080/0729436970160207
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Shakenova, L. (2017). The Theoretical Framework of Teacher Collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20(2), 34–48. doi: 10.5782/2223-2621.2017.20.2.34

- Shin, M., Lee, H., McKenna, J.W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91–107.
- Sikiö, U. (1977). Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa Klinikkaopetus ry. (toim.), *Samanaikaisopetus* (s.7–11). Koulutulokkaat ala-aste, yläaste. Vantaa: Kunnallispaino.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksinopettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43.
- Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. (2018). Co-teaching in Northern Rural Finnish Schools. *Education in the North*, 25(1–2), 217–237.
- Solis, M., Vaughn, S. & McCulley, L. (2012). Collaborative Models of Instruction: The empirical Foundations of Inclusion and Co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.
- Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2020). Differentiated Instruction for Students with Disabilities in Early Childhood Co-taught Classrooms: Types and Quality of Modifications. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 443–461. doi: 10.1080/13603116.2018.1466928
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmässä: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupunki. <https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/vare/VEO-malli-yliopiston-hankeraportti.pdf>
- Syvälähti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. (1977). Alkulause. Teoksessa Klinikkaopetus ry. (toim.), *Samanaikaisopetus* (s.5). Koulutulokkaat ala-aste, yläaste. Vantaa: Kunnallispaino.
- Takala, M. (2016). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M., Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s.60–73). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M., Takala, A., Äikäs & S., Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s.13–44). PS-Kustannus. Keuruu, Otavan Kirjapaino Oy.
- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 18(3), 231–244.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M., Takala, A., Äikäs & S., Lakkala (toim.), *Mahdoton*

- inkluusio. Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s.139–158). PS-Kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390. doi: 10.1080/08856257.2012.691233
- Thomas-Brown, K. A. & Sepetys, P. (2011). A Veteran Special Education Teacher and a general Education Social Studies Teacher Model Co-teaching: The CoPD Model. *Journal of the American Academy of Special Education*, Fall 2011, 109–125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136507.pdf>
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory into Practice* 45(3), 239–248.
- Toom, A. & Husu, J. (2012). Finnish teachers as 'makers of the many'. Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. Teoksessa H., Niemi, A., Toom & A., Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education. The Principles and Practises of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s.39–54). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tuomela, R. (2007). *The Philosophy of Sociality. The Shared Point of View*. New York: Oxford University Press.
- Turan, M. & Bayar, B. (2017). Examining Teachers View on Primary Teaching Practises Based on Co-teaching Model. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 82–97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157908.pdf>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012> (viitattu 7.3.2021.)
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO. *Salamanca Statement*. (1994). The Salamanca statement and framework for action. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf (viitattu 14.2.2021).
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R., Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s.92–116). PS-kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R., Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s.117–128). PS-kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (viitattu 30.12.2020.)
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s.51–77). PS-Kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407.
- Warwick, D. (1971). *Team teaching*. London: University of London.

Liite 1 Kyselylomake

xx.xx.2020

Hyvä varhaiskasvatuksen opettaja / erityisopettaja!

Teemme tutkimusta varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) ja varhaiskasvatuksen opettajien (VO) välisestä yhteisopettajuudesta. Olemme Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan maisteriopiskelijoita, pääaineena erityispedagogiikka.

Keräämme tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa yhteisopettajuuskokeiluun osallistuvilta VEO-VO-työpareilta tietoa sähköisellä kyselylomakkeella. Pääset kyselyyn viestin lopussa olevan linkin kautta. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin puoli tuntia ja on vapaaehtoista.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta osallistumisesi on erittäin tärkeää. Arvostaisimme suuresti, jos käyttäisit hetken aikaasi yhteisopettajuuskysymysten pohdintaan. Pyydämme Sinua ystävällisesti vastaamaan kyselyyn **xx.xx.2020 mennessä**.

Antamasi tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti. Tutkimuksen tulokset esitetään siten, ettei yksittäisiä henkilöitä tai työpaikkoja ole mahdollista tunnistaa. Tutkimukseen on saatu lupa XXXX kunnan varhaiskasvatusjohtaja XXXX. Tulokset esitetään tutkimukseen pohjautuvassa Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan, erityispedagogiikan tutkinto-ohjelman Pro gradu -työssä. Kyselyyn vastaaminen katsotaan tietoiseksi suostumukseksi osallistua tutkimukseen. Tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää esim. VEO:n ja VO:n työnkuvien kehittämisessä ja yhteisopettajuuden jalkauttamisessa varhaiskasvatukseen/ varhaiserityiskasvatukseen/ esiopetukseen.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa toteutamme parihaastattelut, joissa VEO ja VO ovat yhtä aikaa läsnä. Parihaastattelun kesto on noin 30 minuuttia. Haastatteluiden ajankohta sijoittuu joulukuuhun 2020/tammikuuhun 2021. Toivomme, että muutama työpari osallistuu myös parihaastatteluun. Parihaastatteluun voitte ilmoittautua sähköpostitse osoitteeseen maarit.hugg@student.oulu.fi tai paula.kortesalmi@student.oulu.fi Haastattelut voidaan toteuttaa joko kasvotusten päiväkodilla tai vaihtoehtoisesti etäyhteyden kautta (esim. Microsoft Teamsilla).

LINKKI KYSELYYN: xxxxxxxx

Ystävällisin terveisin

Maarit Hugg

maarit.hugg@student.oulu.fi

p. xxx xxxxxxxx

Paula Kortesalmi

paula.kortesalmi@student.oulu.fi

p. xxx xxxxxxxx

Tutkimusta ohjaa professori Marjatta Takala.

KYSYMYKSET

1. Sukupuoli?

☐ Nainen ☐ Mies ☐ Muu

2. Ikä?

☐ Alle 20 v. ☐ 20–29 v. ☐ 30–39 v. ☐ 40–49 v. ☐ 50–59 v. ☐ ≥ 60 v.

3. Mikä on koulutuksesi (ylin koulutusaste)?

- ☐ Peruskoulu
- ☐ Lukio-, ylioppilas- tai ammatillinen tutkinto
- ☐ Alempi korkeakoulututkinto (esim. kandidaatti, AMK) tai opistotason lastentarhanopettajan tutkinto
- ☐ Ylempi korkeakoulututkinto (esim. maisteri tai YAMK)
- ☐ Tutkijakoulutus (lisensiaatti tai tohtori)

4. Mikä on ammattisi/työtehtäväsi tällä hetkellä?

☐ Varhaiskasvatuksen opettaja (VO) ☐ Varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VEO)

5. Kuinka pitkään olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana (VO; mukaan lukien LTO)? (sekä VO:t että VEO:t vastaavat)

<input type="checkbox"/> En lainkaan	<input type="checkbox"/> Alle vuoden	<input type="checkbox"/> 1–5 vuotta	<input type="checkbox"/> 6–10 vuotta
<input type="checkbox"/> 11–15 vuotta	<input type="checkbox"/> 16–20 vuotta	<input type="checkbox"/> 21–25 vuotta	<input type="checkbox"/> yli 25 vuotta

6. Kuinka pitkään olet toiminut varhaiskasvatuksen erityisopettajana (VEO)? (sekä VEO:t että VO:t vastaavat)

<input type="checkbox"/> En lainkaan	<input type="checkbox"/> Alle vuoden	<input type="checkbox"/> 1–5 vuotta	<input type="checkbox"/> 6–10 vuotta
<input type="checkbox"/> 11–15 vuotta	<input type="checkbox"/> 16–20 vuotta	<input type="checkbox"/> 21–25 vuotta	<input type="checkbox"/> yli 25 vuotta

7. Jos työskentelet VO:na, minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelet? (vain VO:t vastaavat)

<input type="checkbox"/> 0–3 v. ryhmässä	<input type="checkbox"/> 3–5 v. ryhmässä	<input type="checkbox"/> Esiopetusryhmässä
<input type="checkbox"/> Sisarusryhmässä	<input type="checkbox"/> Muussa ryhmässä, missä? _____	

8. Kuinka monta KUNNALLISTA päiväkotia ja lapsiryhmää kuuluu vastuualueellesi? Ilmoita sekä päiväkotien että lapsiryhmien lukumäärä. (vain VEO:t vastaavat)

9. Kuinka monta YKSITYISTÄ päiväkotia ja lapsiryhmää kuuluu vastuualueellesi? Ilmoita sekä päiväkotien että lapsiryhmien lukumäärä. (vain VEO:t vastaavat)

10. Mitä yhteisopettajuus mielestäsi on? Kerro omin sanoin.

11. Oletko toteuttanut yhteisopettajuutta työssäsi ENNEN SYKSYÄ v. 2020? Kerro siitä omin sanoin.

12. Minkälaisia ajatuksia ja tunteita sinussa heräsi, kun kuulit, että työyhteisössäsi aletaan toteuttaa/kokeilla VEO:n ja VO:n välistä yhteisopettajuutta tänä syksynä?

13. Oletteko jo ehtineet aloittaa/toteuttaa yhteisopetusta TÄNÄ SYKSYNÄ v. 2020? Kerro siitä (esim. miten ja kuinka usein olette yhteisopetusta toteuttaneet?).

14. Miten VEO:n ja VO:n välinen yhteisopettajuus sopii mielestäsi VEO:n/VO:n työnkuvaan? (kumpikin ammattiryhmä vastaa vain oman työnkuvansa osalta)

15. Oletko mielestäsi saanut riittävästi tietoa/perehdytystä yhteisopettajuuteen liittyen? Mitä tietoa/perehdytystä toivoisit lisää?

16. Oletko hankkinut itsenäisesti tietoa yhteisopettajuudesta? Mistä ja miten?

17. Minkälaisena näet esimiehen roolin yhteisopetuksen toteuttamisessa? Kerro.

18. Mitkä alla olevista yhteisopetuksen työmuodoista kiinnostavat sinua/mitä niistä haluaisit lähteä kokeilemaan? (Morocco & Aguilar 2002, 317; Louhela 2012, 100) Rastita ja perustele valintaasi seuraavassa kysymyksessä.

☐ VUOROTTELEVA OPETUS:

Toinen opettaja vastaa opetuksesta/ohjauksesta, toinen seuraa opetusta, havainnoi oppilaiden työskentelyä ja antaa tarvittaessa yksilöllistä ohjausta oppilaille. Vuoroja/rooleja vaihdellaan suunnitellusti.

☐ PISTETYÖSKENTELY:

Opettajat suunnittelevat ja asettavat eri puolille luokkatilaa erilaisia oppitunnin aiheeseen liittyviä tehtäväpisteitä. Opettajat ohjaavat/opettavat oppilaita eri pisteillä, Jotkut pisteet voivat perustua

myös oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn. Luokan/ryhmän oppilaat on jaettu (heterogeenisiin) ryhmiin, joissa he kiertävät pisteeltä toiselle.

☐ RINNAKKAISOPETUS:

Opettajat suunnittelevat oppitunnin yhdessä. Luokka jaetaan kahteen heterogeeniseen ryhmään. Kumpikin opettaja opettaa samanaikaisesti yhtä ryhmää. Opetettava asia/sisältö on usein sama, mutta lähestymistapa voi olla erilainen eri opettajilla.

☐ JOUSTAVA RYHMITTELY:

Opettajat jakavat oppilaat pienryhmiin (esim. taitotason tai lisäopetuksen tarpeen mukaan). Joku pienryhmistä voi välillä työskennellä myös itsenäisesti.

☐ ERIYTYVÄ OPETUS:

Luokka on jaettu kahteen eri kokoiseen ryhmään. Toinen opettaja opettaa isompaa ryhmää ja toinen eriyttää opetusta tai kertaoppisisältöä pienemmän ryhmän kanssa. Ryhmiä voidaan uudelleen jakaa ja opettajat voivat vuorotella rooleissaan ison tai pienen ryhmän opettamisessa.

☐ TIIMIOPETUS:

Kaksi opettajaa opettaa/ohjaa koko luokkaa. Vetovastuu toimintojen aikana on joustavasti kummallakin opettajalla. Opettaja voi puuttua toisen opettajan ja oppilaiden väliseen keskusteluun selittääkseen ja tarkentaakseen sisältöä. Tiimiopetus vaatii opettajien välistä luottamusta ja vahvaa sitoutumista yhteisopettajuuteen (Cook & Friend 1995, 7).

19. Perustele työmuotovalintaasi omin sanoin.

20. Mitkä voisivat mielestäsi olla VEO:n ja VO:n välisen yhteisopettajuuden hyödyt OPETTAJIEN kannalta?

21. Mitkä voisivat mielestäsi olla VEO:n ja VO:n välisen yhteisopettajuuden hyödyt LASTEN kannalta?

22. Mitä haasteita voi mielestäsi liittyä VEO:n ja VO:n väliseen yhteisopettajuuteen ja sen toteutukseen?

23. Saako vastauksiasi käyttää/hyödyntää myös tämän tutkimuksen ulkopuolisessa muussa tutkimustarkoituksessa?

☐ Kyllä. Vastauksiani saa hyödyntää myös muissa tutkimuksissa.

☐ Ei. Vastauksiani ei saa hyödyntää muissa tutkimuksissa.

Liite 2 Parihaastattelurunko
PARIHAASTATTELUKYSYMYKSIÄ:

Taustakysymykset: ikähaarukka, koulutus, työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana ja erityisopettajana, lapsiryhmä, jossa työskentelee, vastuulla olevien päiväkotien/ lapsiryhmien määrä

1. Oletteko lähteneet toteuttamaan yhteisopettajuutta tänä syksynä? Oliko teillä aiempaa kokemusta veon ja vo:n välisestä yhteisopettajuudesta?
2. Kertokaa, miten olette tänä syksynä toteuttaneet yhteisopettajuutta, mitä olette tehneet käytännössä? Mitä työmuotoa/työmuotoja olette käyttäneet?

- Vuorotteleva opetus (alternate leading and supporting)

Toinen opettaja vastaa opetuksesta/ohjauksesta, toinen seuraa opetusta, havainnoi oppilaiden työskentelyä ja antaa tarvittaessa yksilöllistä ohjausta oppilaille. Vuoroja/rooleja vaihdellaan suunnitellusti.

- Pistetyöskentely (station teaching)

Opettajat suunnittelevat ja asettavat eri puolille luokkatilaa erilaisia oppitunnin aiheeseen liittyviä tehtäväpisteitä. Opettajat ohjaavat/opettavat oppilaita eri pisteillä, jotkin pisteet voivat perustua myös oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn. Luokan/ryhmän oppilaat on jaettu (heterogeenisiin) ryhmiin, joissa kiertävät pisteeltä toiselle.

- Rinnakkaisopetus (parallel teaching)

Opettajat suunnittelevat oppitunnin yhdessä. Luokka jaetaan kahteen heterogeeniseen ryhmään. Kumpikin opettaja opettaa samanaikaisesti yhtä ryhmää. Opetettava asia/sisältö on usein sama, mutta lähestymistapa voi olla erilainen eri opettajilla.

- Joustava ryhmittely (flexible grouping)

Opettajat jakavat oppilaat pienryhmiin (esim. taitotason tai lisäopetuksen tarpeen mukaan). Joku pienryhmistä voi välillä työskennellä myös itsenäisesti.

- Eriytyvä opetus (alternate teaching)

Luokka on jaettu kahteen eri kokoiseen ryhmään. Toinen opettaja opettaa isompaa ryhmää ja toinen eriyttää opetusta tai kerta oppisisältöä pienemmän ryhmän kanssa. Ryhmiä voidaan uudelleen jakaa ja opettajat voivat vuorotella rooleissaan ison tai pienen ryhmän opettamisessa.

- Tiimiopetus (team teaching)

Kaksi opettajaa opettaa/ohjaa koko luokkaa. Vetovastuu toimintojen aikana on joustavasti kummallakin opettajalla. Opettaja voi puuttua toisen opettajan ja oppilaiden väliseen keskusteluun selittääkseen ja tarkentaakseen sisältöä.

3. Kuinka tiivistä/säännöllistä/toistuvaa yhteisopetus on ollut? Miten toteutitte suunnittelun? Entä arvioinnin? Miten vastuut jakautuivat?
4. Minkälaisia tunteita ja ajatuksia yhteisopettajuus on teissä herättänyt prosessin aikana (aloitus, suunnittelu, toteutus...)? Miten yhteisopetuskokeilut mielestänne sujuivat?
5. Oletteko saaneet esimiehiltänne tukea yhteisopettajuuden toteuttamiseen?
6. Onko lasten vanhempien kanssa ollut puhetta yhteisopetuksesta, miten vanhemmat ovat siihen suhtautuneet?
7. Minkälaisia hyötyjä (opettajien ja lasten kannalta) olette kokeneet yhteisopettajuuden tuoneen mukanaan? Mitä olette oppineet yhteisopettajuuskokeilun aikana toisiltanne?
8. Minkälaisia haasteita olette kokeneet/kohdanneet yhteisopettajuuteen ja sen toteuttamiseen liittyen?
9. Ovatko käsityksenne yhteisopettajuudesta (esim. sen hyödyistä ja haasteista) muuttuneet kokemuksen myötä?
10. Jatkaisitteko yhteisopettajuutta, jos siihen olisi mahdollisuus tulevaisuudessa/ voisiko se kuulua perustyöhönne, olla osa työnkuvaanne? Olisiko teillä jotain kehittämisideoita yhteisopettajuuteen liittyen?
11. Onko vielä jotain muuta, mitä haluatte kertoa?